

ALINE NUNES DE SOUSA

Educação plurilíngue para surdos:  
uma investigação do desenvolvimento da escrita em  
português (segunda língua) e inglês (terceira língua)

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito final para obtenção do grau de Doutora em Linguística.  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ronice Müller de Quadros.

FLORIANÓPOLIS  
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Sousa , Aline Nunes de

Educação plurilíngue para surdos : uma investigação do desenvolvimento da escrita em português (segunda língua) e inglês (terceira língua) / Aline Nunes de Sousa ; orientadora, Ronice Müller de Quadros - Florianópolis, SC, 2015.

384 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística. 2. Linguística Aplicada. 3. Educação de surdos. 4. Escrita em português segunda língua. 5. Escrita em inglês terceira língua. I. Quadros, Ronice Müller de. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Linguística. III. Título.

ALINE NUNES DE SOUSA

**Educação plurilíngue para surdos:  
uma investigação do desenvolvimento da escrita em  
português (segunda língua) e inglês (terceira língua)**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito final para obtenção do grau de Doutora em Linguística.

Florianópolis, 5 de novembro de 2015.

---

Prof. Heronides Maurilio de Melo Moura, Dr.  
Coordenador do Programa

**Banca Examinadora**

---

Prof.<sup>a</sup> Ronice Müller de  
Quadros, Dr.<sup>a</sup> (Orientadora)  
Universidade Federal de  
Santa Catarina (Videoconferência)

---

Prof.<sup>a</sup> Maria Inez Probst  
Lucena, Dr.<sup>a</sup> (Presidente)  
Universidade Federal de  
Santa Catarina – PGL

---

Prof.<sup>a</sup> Vera Santiago Araújo, Dr.<sup>a</sup>  
Universidade Estadual do Ceará –  
PosLA (Videoconferência)

---

Prof.<sup>a</sup> Rachel Sutton Spence, Dr.<sup>a</sup>  
Universidade Federal de  
Santa Catarina – PGET

---

Prof.<sup>a</sup> Aline Lemos Pizzio, Dr.<sup>a</sup>  
Universidade Federal de  
Santa Catarina – DALi

---

Prof.<sup>a</sup> Marianne Rossi Stumpf, Dr.<sup>a</sup>  
Universidade Federal de  
Santa Catarina – PGL

---

Prof.<sup>a</sup> Audrei Gesser, Dr.<sup>a</sup>  
Universidade Federal de  
Santa Catarina – PGL



Dedico esta tese ao nosso pequeno  
Cauê, que me acompanha nesta  
pesquisa desde antes da qualificação,  
dando-me força e alegria.



## AGRADECIMENTOS

Ao PPGL/UFSC, pela oportunidade de realizar o doutorado.

À querida Prof<sup>ra</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ronice Quadros, minha orientadora, pela paciência, pela parceria e pelo exemplo como pessoa e profissional.

Aos participantes desta pesquisa, com os quais aprendi tanto e sem os quais este estudo não teria sido possível.

À UFSC e ao DALi, pelo afastamento de oito meses para cursar o doutorado.

Às professoras Rachel Spence e Mara Masutti, pelas importantes considerações na banca de qualificação.

À professora Maria Inez Lucena, por aceitar presidir a banca de defesa em virtude do afastamento para formação de minha orientadora.

Às professoras Vera Araújo, Rachel Spence, Aline Pizzio, Audrei Gesser e Marianne Stumpf, por aceitarem ler este trabalho e contribuir com ele na banca de defesa.

Aos profissionais da sala de videoconferência do CCE, especialmente Roberto Vargas e Guilherme Constâncio, pelo apoio na transmissão da defesa.

Aos professores do PPGL, pelas inquietações em mim plantadas durante as aulas.

Aos meus colegas de trabalho do curso de Letras/Libras da USFC (em especial, Silvana Aguiar, Aline Pizzio e Janine Oliveira), pela força ao longo do processo.

Aos compadres Chico e Mari, pela parceria de sempre.

Aos amigos da comunidade surda, pela oportunidade de crescer como pessoa.

À minha família cearense, pela torcida e apoio, mesmo distante.

Aos amigos cearenses, pelo apoio e acolhida carinhosa de sempre.

Ao Elizandro, meu companheiro de todas as horas acadêmicas e não acadêmicas, por todo amor, tempo e esforços a mim dedicados, especialmente durante este doutorado.

A todos não nomeados aqui, mas que sabem que contribuíram de forma direta ou indireta para a concretização deste trabalho.

E, por último, mas não menos importante, a Deus, pela vida e pela inspiração diária.





## RESUMO

Na educação dos surdos brasileiros, além do ensino da Libras (L1) e do português (L2), é preciso haver uma língua estrangeira no currículo, ou seja, uma terceira língua (L3). No entanto, no Brasil, há poucas pesquisas sobre o ensino de línguas estrangeiras para surdos. Esta pesquisa pretende, portanto, contribuir com esse campo em expansão. O quadro teórico-metodológico envolve, basicamente, as estratégias de comunicação em L2/LE (FAERCH; KASPER, 1983; TARONE; COHEN; DUMAS, 1983; WILLIAMS; HAMMARBERG, 1998; SOUSA, 2008); a articulação entre ensino comunicativo de línguas e a abordagem bilíngue de educação de surdos (SOUSA, 2008); e uma perspectiva plurilíngue de ensino de L3 (CONSELHO EUROPEU, 2007; JESSNER, 2008). O objetivo geral foi investigar as contribuições de um ambiente comunicativo e plurilíngue de ensino de inglês para o desenvolvimento de estratégias de comunicação na escrita de surdos em inglês e em português. Os objetivos específicos foram analisar o uso dessas estratégias em textos escritos em inglês e português pelos participantes da pesquisa, bem como comparar a evolução no uso dessas estratégias, tanto nos textos em inglês quanto em português. Para isso, ministrou-se um curso de inglês para surdos em dois módulos: 120 horas/aula (iniciante) e 80 horas/aula (pré-intermediário), em que a Libras era a língua de instrução e cuja abordagem de ensino estava embasada no ensino comunicativo de línguas, na abordagem bilíngue de educação de surdos e numa concepção plurilíngue de ensino de L3. Participaram 12 surdos no módulo I e oito no módulo II. O *corpus* principal é composto por 64 textos escritos pelos participantes, coletados em três momentos pontuais ao longo do curso. O *corpus* complementar é composto pelas respostas ao questionário de sondagem e pelo diário de campo da professora. Trata-se de um estudo de caso longitudinal com análise quali-quantitativa dos dados, a qual teve duas perspectivas: uma específica (análise descritiva) e outra global (análise geral). Na análise descritiva foi apresentada, detalhadamente, a análise de cada ocorrência de estratégias de comunicação identificadas nos textos dos participantes da pesquisa, em português e em inglês. Na análise geral, interpretou-se a distribuição das ocorrências em termos de frequência (uso/não uso) e evolução (aumento/redução), além de compararem-se os resultados gerais da pesquisa com estudos semelhantes. De forma geral, os dados sugerem que (a) houve um estímulo ao uso de estratégias de comunicação na escrita em inglês e em português, principalmente da primeira para a segunda coleta, o que

ajudou os estudantes a terem outros recursos para escrever enquanto sua proficiência na língua-alvo está em desenvolvimento; (b) a dependência da Libras e do português nos textos em inglês (e da Libras nos textos em português) diminuiu da segunda para a terceira coleta; (c) houve indicativos de aquisição de recursos linguísticos em inglês e em português ao longo do curso; e (d) houve o estabelecimento de uma postura ativa e criativa na escrita em inglês e em português por parte dos estudantes surdos, que se tornaram protagonistas do seu dizer também no meio escrito.

**Palavras-chave:** Educação de surdos. Bi/plurilinguismo. Ensino comunicativo de línguas. Estratégias de comunicação. Escrita em inglês/L3. Escrita em português/L2.

## ABSTRACT

In the education of Brazilian deaf students, besides teaching Libras (L1) and Portuguese (L2), there must be a foreign language in the curriculum, in other words, a third language (L3). However, in Brazil, there is little research on foreign language teaching for the deaf. Therefore, this research aims to contribute to this field. The theoretical and methodological framework involves basically communication strategies in L2/FL (FAERCH; KASPER, 1983; TARONE; COHEN; DUMAS, 1983; WILLIAMS; HAMMARBERG, 1998; SOUSA, 2008); the relationship between communicative language teaching and bilingual approach to deaf education (SOUSA, 2008) and a plurilingual perspective of L3 teaching (EUROPEAN COUNCIL, 2007; JESSNER, 2008). The general goal was to investigate the contributions of a communicative and plurilingual English teaching context for communication strategies development in deaf students' writing in English and Portuguese. The specific goals were to analyze the use of these strategies in English and Portuguese texts, written by the participants, and compare the evolution in the use of these strategies, both in the English and Portuguese texts. For this, an English course for deaf students was carried out in two modules: 120h (beginner) and 80h (pre-intermediate), where Libras was the language of instruction and whose teaching approach was based on the communicative language teaching, on the bilingual approach to deaf education and on a plurilingual conception of L3 teaching. Twelve deaf students participated in module I and eight in module II. The main *corpus* consists of 64 written texts, collected in three specific moments over the course. The complementary *corpus* consists of the responses to the questionnaire survey and the teacher's field diary. This is a longitudinal case study with quali-quantitative analysis. Data analysis used two perspectives: a specific one (descriptive analysis) and a global one (general analysis). In the descriptive analysis, it was presented in detail the analysis of each occurrence of the communication strategies identified in the participants' Portuguese and English texts. In the general analysis, the distribution of the occurrences was interpreted in terms of frequency (use/not use) and evolution (increase/reduction) and the overall results of the survey were compared with similar studies. Overall, the data suggest that: (a) there has been a stimulus to the use of communication strategies in English and Portuguese writing, mainly from the first to the second data collection, which helped students to have other resources to write as their proficiency in the target language

is under development; (b) dependence of Libras and Portuguese in the English texts (and Libras in the Portuguese texts) decreased from second to third data collection; (c) there was indicative evidence of linguistic resources acquisition in English and Portuguese throughout the course and (d) there was the establishment of an active and creative approach in English and Portuguese writing by deaf students, who also became protagonists of their writing discourse.

**Keywords:** Deaf education. Bi/plurilingualism. Communicative language teaching. Communication strategies. English/L3 writing. Portuguese/L2 writing.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Panorama das estratégias de compensação de Faerch e Kasper (1983). .....	77
Quadro 2 – Caracterização dos estágios da interlíngua de surdos em português-L2 por Brochado (2003). .....	91
Quadro 3 – Perfil dos participantes da pesquisa.....	97
Quadro 4 – Projeto do módulo I do curso de inglês da pesquisa.....	103
Quadro 5 – Programa construído ao longo do curso de inglês da pesquisa.....	105
Quadro 6 – Símbolos utilizados na análise das ocorrências de estratégias de comunicação.....	112
Quadro 7 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LI, A1, P1) .....	114
Quadro 8 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LI, A1, P2) .....	117
Quadro 9 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LI, A1, P3) .....	121
Quadro 10 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LI, A1, P4) .....	123
Quadro 11– Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LI, A1, P6) .....	124
Quadro 12 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LI, A1, P7) .....	126
Quadro 13 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LI, A1, P8) .....	127
Quadro 14 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LI, A1, P9) .....	128
Quadro 15 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LI, A1, P10) .....	129
Quadro 16 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística .....	130
Quadro 17 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LI, A1, P12) .....	132
Quadro 18 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LI, A2, P1) .....	133
Quadro 19 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LI, A2, P2) .....	134
Quadro 20 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LI, A2, P3) .....	137
Quadro 21 – Resumo da análise das ocorrências de transferência	

interlinguística (LI, A2, P4).....	138
Quadro 22 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LI, A2, P5).....	139
Quadro 23 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LI, A2, P6).....	141
Quadro 24 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LI, A2, P7).....	144
Quadro 25 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LI, A2, P8).....	145
Quadro 26 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística .....	147
Quadro 27 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LI, A2, P10).....	149
Quadro 28 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LI, A2, P11) .....	151
Quadro 29 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LI, A2, P12).....	155
Quadro 30 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LI, A3, P1).....	156
Quadro 31 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LI, A3, P2).....	157
Quadro 32 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LI, A3, P4).....	159
Quadro 33 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LI, A3, P5).....	161
Quadro 34 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LI, A3, P8).....	162
Quadro 35 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LI, A3, P9).....	164
Quadro 36 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LI, A3, P10).....	166
Quadro 37 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LI, A3, P11) .....	167
Quadro 38 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LP, A1, P2) .....	169
Quadro 39 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LP, A1, P3) .....	170
Quadro 40 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LP, A1, P5) .....	171
Quadro 41 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LP, A1, P6) .....	171

Quadro 42 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LP, A1, P7).....	172
Quadro 43 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LP, A1, P8).....	174
Quadro 44 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LP, A1, P10).....	174
Quadro 45 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LP, A1, P12).....	175
Quadro 46 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LP, A2, P1).....	178
Quadro 47 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LP, A2, P2).....	179
Quadro 48 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LP, A2, P3).....	180
Quadro 49 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística .....	181
Quadro 50 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LP, A2, P6).....	182
Quadro 51 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LP, A2, P7).....	183
Quadro 52 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LP, A2, P8).....	184
Quadro 53 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LP, A2, P9).....	184
Quadro 54 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LP, A2, P12).....	185
Quadro 55 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LP, A3, P1).....	187
Quadro 56 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LP, A3, P2).....	188
Quadro 57 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LP, A3, P5).....	189
Quadro 58 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LP, A3, P8).....	190
Quadro 59 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LP, A3, P9).....	190
Quadro 60 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A1, P1) .....	193
Quadro 61 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A1, P2) .....	195
Quadro 62 – Resumo da análise das ocorrências de transferência	

intralinguística (LI, A1, P3).....	198
Quadro 63 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A1, P4).....	198
Quadro 64 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A1, P5).....	200
Quadro 65 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A1, P6).....	200
Quadro 66 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A1, P7).....	201
Quadro 67 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A1, P8).....	201
Quadro 68 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A1, P9).....	203
Quadro 69 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A1, P10).....	204
Quadro 70 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A1, P11).....	204
Quadro 71 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A1, P12).....	205
Quadro 72 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A2, P1).....	206
Quadro 73 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A2, P2).....	207
Quadro 74 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A2, P3).....	209
Quadro 75 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A2, P4).....	210
Quadro 76 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A2, P5).....	210
Quadro 77 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A2, P6).....	211
Quadro 78 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A2, P7).....	212
Quadro 79 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A2, P8).....	213
Quadro 80 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A2, P9).....	215
Quadro 81 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A2, P10).....	216
Quadro 82 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A2, P11).....	217



Quadro 83 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A2, P12) .....	218
Quadro 84 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A3, P1) .....	220
Quadro 85 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A3, P2) .....	221
Quadro 86 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A3, P4) .....	223
Quadro 87 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A3, P5) .....	225
Quadro 88 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A3, P8) .....	226
Quadro 89 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A3, P9) .....	227
Quadro 90 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A3, P10) .....	230
Quadro 91 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A3, P11) .....	231
Quadro 92 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LP, A1, P1) .....	233
Quadro 93 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LP, A1, P2) .....	233
Quadro 94 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LP, A1, P3) .....	235
Quadro 95 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LP, A1, P4) .....	236
Quadro 96 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LP, A1, P5) .....	236
Quadro 97 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LP, A1, P6) .....	237
Quadro 98 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LP, A1, P7) .....	239
Quadro 99 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LP, A1, P8) .....	241
Quadro 100 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LP, A1, P9) .....	242
Quadro 101 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LP, A1, P10) .....	242
Quadro 102 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LP, A1, P11) .....	243
Quadro 103 – Resumo da análise das ocorrências de transferência	

intralinguística (LP, A1, P12) .....	244
Quadro 104 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LP, A2, P1) .....	246
Quadro 105 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LP, A2, P2) .....	247
Quadro 106 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LP, A2, P3) .....	249
Quadro 107 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LP, A2, P5) .....	249
Quadro 108 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LP, A2, P6) .....	249
Quadro 109 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LP, A2, P7) .....	251
Quadro 110 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LP, A2, P8) .....	252
Quadro 111 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LP, A2, P9) .....	253
Quadro 112 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LP, A2, P11).....	255
Quadro 113 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LP, A2, P12) .....	256
Quadro 114 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LP, A3, P1) .....	258
Quadro 115 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LP, A3, P2) .....	259
Quadro 116 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LP, A3, P4) .....	260
Quadro 117 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LP, A3, P5) .....	260
Quadro 118 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LP, A3, P8) .....	261
Quadro 119 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LP, A3, P9) .....	262
Quadro 120 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LP, A3, P10) .....	264
Quadro 121 – Resumo da análise das ocorrências de transferência inter/intralinguística (LI, A1).....	266
Quadro 122 – Resumo da análise das ocorrências de transferência inter/intralinguística (LI, A2).....	266
Quadro 123 – Resumo da análise das ocorrências de transferência inter/intralinguística (LI, A3).....	268

Quadro 124 – Resumo da análise das ocorrências de transferência inter/intralinguística (LP, A2) .....	270
Quadro 125 – Resumo da análise das ocorrências de generalização (LI, A1) .....	271
Quadro 126 – Resumo da análise das ocorrências de generalização (LI, A2) .....	272
Quadro 127 – Resumo da análise das ocorrências de generalização (LI, A3) .....	272
Quadro 128 – Resumo da análise das ocorrências de generalização (LP, A3).....	273
Quadro 129 – Resumo da análise das ocorrências de “word coinage” (LI, A3) .....	273
Quadro 130 – Resumo da análise das ocorrências de alternância de línguas (LI, A1).....	275
Quadro 131 – Resumo da análise das ocorrências de alternância de línguas (LI, A2).....	277
Quadro 132 – Resumo da análise das ocorrências de alternância de línguas (LI, A3).....	280
Quadro 133 – Resumo da análise das ocorrências de alternância de línguas (LP, A1) .....	282
Quadro 134 – Resumo da análise das ocorrências de alternância de línguas (LP, A2) .....	283
Quadro 135 – Resumo da análise das ocorrências de alternância de línguas (LP, A3) .....	283
Quadro 136 – Resumo da análise das ocorrências da estratégia de cooperação (LI, A1) .....	284
Quadro 137 – Resumo da análise das ocorrências da estratégia de cooperação (LI, A2) .....	285
Quadro 138 – Resumo da análise das ocorrências da estratégia de cooperação (LI, A3) .....	286
Quadro 139 – Resumo da análise das ocorrências da estratégia de cooperação (LP, A1).....	287
Quadro 140 – Resumo da análise das ocorrências da estratégia de cooperação (LP, A2).....	287
Quadro 141 – Resumo da análise das ocorrências das estratégias não linguísticas (LI, A3,P5).....	288
Quadro 142 – Demonstrativo geral do número de ocorrências registradas como estratégias em nível intralinguístico e interlinguístico .....	307
Quadro 143 – Demonstrativo geral da média por participante das ocorrências registradas como estratégias em nível	

intralinguístico e interlinguístico .....	308
Quadro 144 – Demonstrativo geral das ocorrências registradas como estratégia de cooperação .....	313
Quadro 145 – Demonstrativo geral das ocorrências registradas como “alternância de línguas” .....	316
Quadro 146 – LEVANTAMENTO GERAL DO NÚMERO DE OCORRÊNCIAS DAS ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO POR PARTICIPANTE E LÍNGUA NA ATIVIDADE 1 .....	375
Quadro 147 – LEVANTAMENTO GERAL DO NÚMERO DE OCORRÊNCIAS DAS ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO POR PARTICIPANTE E LÍNGUA NA ATIVIDADE 2 .....	376
Quadro 148 – LEVANTAMENTO GERAL DO NÚMERO DE OCORRÊNCIAS DAS ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO POR PARTICIPANTE E LÍNGUA NA ATIVIDADE 3 .....	377

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A1 – atividade 1  
ASL – *American sign language*  
CAS – Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez  
ECL – ensino comunicativo de línguas  
ENL – estratégias não linguísticas  
F – feminino  
FL – *foreign language*  
ICES – Instituto Cearense de Educação de Surdos  
INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos  
INTER – interlinguística  
INTRA – intralinguística  
L1 – primeira língua  
L2 – segunda língua  
L3 – terceira língua  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
LE – língua estrangeira  
LI – língua inglesa  
LM – língua materna  
LP – língua portuguesa  
LSKB – língua de sinais Kaapor brasileira  
M – masculino  
P1 – participante 1  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
SLA – *second language acquisition*  
SMS – *short message service*  
SVO – sujeito, verbo, objeto  
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso  
Tr. – Transferência  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
WIPP – *without identified pragmatic purpose*



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>27</b>
PROBLEMATIZAÇÃO .....	29
OBJETIVO GERAL .....	32
OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	32
<b>1 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>33</b>
1.1 DEFINIÇÃO DE TERMOS BÁSICOS .....	33
<b>1.1.1 Definindo primeira língua, segunda língua e língua estrangeira .....</b>	<b>33</b>
1.1.1.2 Diferenciando L2 de L3 .....	35
1.2 AQUISIÇÃO DE L3 .....	38
<b>1.2.1 Breve histórico dos estudos sobre aquisição de L3 .....</b>	<b>38</b>
<b>1.2.2 Aquisição de L3 por surdos .....</b>	<b>43</b>
(I) Pesquisas internacionais.....	43
(II). Pesquisas nacionais.....	45
1.3 ABORDAGENS DE ENSINO .....	53
<b>1.3.1 Abordagens de ensino em educação de surdos.....</b>	<b>53</b>
1.3.1.1 Abordagem bilíngue e educação de surdos .....	56
<b>1.3.2 Abordagens de ensino de L2/LE.....</b>	<b>60</b>
1.4 ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO .....	66
<b>1.4.1 A transferência entre línguas.....</b>	<b>66</b>
1.4.1.1 Fatores que podem favorecer a transferência entre línguas .....	68
<b>1.4.2 As estratégias de comunicação em L2/LE .....</b>	<b>71</b>
1.4.2.1 Definindo estratégia de comunicação .....	71
1.4.2.2 Reinterpretando as categorias de estratégias de compensação de Faerch e Kasper (1983).....	75
(a) Alternância de línguas (code-switching).....	77
(b) Transferência interlinguística .....	80
(c) Transferência inter/intralinguística.....	82
(d) Estratégias baseadas na interlíngua .....	82
(e) Estratégias de cooperação .....	84
(f) Estratégias não linguísticas .....	85
(g) Transferência intralinguística .....	86
1.4.2.3 Estratégias de comunicação em L2/LE e o Ensino Comunicativo de Línguas .....	87
1.5 A ESCRITA DE SURDOS EM PORTUGUÊS-L2 E INGLÊS-L3.....	88

<b>2 METODOLOGIA DA PESQUISA .....</b>	<b>95</b>
2.1 O OBJETO E A NATUREZA DA PESQUISA .....	95
2.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	97
2.3 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E O	
<i>CORPUS</i> .....	99
(a) Questionário de sondagem .....	99
(b) Diário de campo .....	101
(c) Atividades de produção textual .....	101
2.3.1 <i>Corpus</i> .....	102
2.4 BREVE DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DA PESQUISA .....	102
2.5 OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DA ESCRITA DOS	
PARTICIPANTES EM L2 E L3 .....	108
<b>3 ESTRATÉGIA DE COMUNICAÇÃO “TRANSFERENCIA</b>	
<b>INTERLINGUÍSTICA”: ANÁLISE DESCRITIVA.....</b>	<b>111</b>
TRANSFERÊNCIA INTERLINGUÍSTICA.....	113
3.1 PRODUÇÕES EM LÍNGUA INGLESA .....	113
3.2 PRODUÇÕES EM LÍNGUA PORTUGUESA .....	168
<b>4 ESTRATÉGIA DE COMUNICAÇÃO “TRANSFERÊNCIA</b>	
<b>INTRALINGUÍSTICA”: ANÁLISE DESCRITIVA.....</b>	<b>193</b>
4.1 PRODUÇÕES EM LÍNGUA INGLESA .....	193
4.2 PRODUÇÕES EM LÍNGUA PORTUGUESA .....	232
<b>5 OUTRAS ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO: ANÁLISE</b>	
<b>DESCRITIVA .....</b>	<b>265</b>
5.1 TRANSFERÊNCIA INTER/INTRALINGUÍSTICA.....	265
5.1.1 Produções em língua inglesa.....	265
5.1.2 Produções em língua portuguesa .....	269
5.2 GENERALIZAÇÃO.....	270
5.2.1 Produções em língua inglesa.....	271
5.2.2 Produções em língua portuguesa .....	272
5.3 CRIAÇÃO DE PALAVRAS (“ <i>WORD COINAGE</i> ”) .....	273
5.4 ALTERNÂNCIA DE LÍNGUAS (“ <i>CODE SWITCHING</i> ”) .....	274
5.4.1 Produções em língua inglesa.....	275
5.4.2 Produções em língua portuguesa .....	282
5.5 ESTRATÉGIA DE COOPERAÇÃO .....	284
5.5.1 Produções em língua inglesa.....	284
5.5.2 Produções em língua portuguesa .....	287
5.6 ESTRATÉGIAS NÃO LINGUÍSTICAS .....	287



<b>6 ANÁLISE GERAL DAS ESTRATÉGIAS DE</b>	
<b>COMUNICAÇÃO.....</b>	<b>289</b>
6.1 ANÁLISE POR PARTICIPANTE .....	291
6.2 ANÁLISE DO GRUPO .....	306
(a) Estratégias em nível intralinguístico e interlinguístico ....	306
(b) Estratégia de cooperação.....	312
(c) Alternância de línguas (“ <i>code switching</i> ”).....	315
(d) Estratégias não linguísticas .....	322
RETOMANDO E CONCLUINDO .....	323
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>331</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>337</b>
<b>ANEXO A – QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM .....</b>	<b>351</b>
<b>ANEXO B – PRODUÇÕES TEXTUAIS .....</b>	<b>355</b>
<b>ANEXO C – LEVANTAMENTO GERAL DAS ESTRATÉGIAS</b>	
<b>DE COMUNICAÇÃO .....</b>	<b>375</b>
<b>ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO .....</b>	<b>379</b>



## INTRODUÇÃO

A Língua de Sinais Brasileira (Libras) foi reconhecida por meio da Lei Federal nº 10.436, em 2002, como um “meio legal de comunicação e expressão [...] oriundo de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002). Trata-se de um sistema linguístico de natureza visual-motora acessível a pessoas que, por terem perda auditiva, interagem com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente por meio de uma língua de sinais. O Decreto nº 5626/2005 regulamenta essa lei e dispõe sobre o estatuto da língua portuguesa para os cidadãos brasileiros surdos: uma segunda língua,<sup>1</sup> especialmente na modalidade<sup>2</sup> escrita.

Trata-se, portanto, de uma situação de bilinguismo bimodal<sup>3</sup> em nosso país. Diz-se “bilinguismo” devido à participação em contextos cotidianos de interação em duas línguas (Libras e português) e bimodal devido ao fato de se tratarem de duas línguas de modalidades distintas, uma língua visuoespacial (a Libras) e uma língua oral-auditiva (o português). Lembramos que, nesta pesquisa, estamos considerando a língua portuguesa escrita como o par linguístico da Libras no contexto bilíngue dos surdos.<sup>4</sup>

Quanto ao aprendizado de línguas estrangeiras (LE) pelos habitantes do nosso país, a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da

---

<sup>1</sup> No capítulo 1 serão apresentadas as definições de L1, L2, L3 adotadas neste trabalho.

<sup>2</sup> Nesta pesquisa, o termo “modalidade” aparece em dois contextos distintos: (1) segundo o canal de produção/percepção, as línguas podem ser de modalidade oral-auditiva (percepção por meio da audição e produção por meio da vocalização) ou modalidade visuoespacial (percepção por meio da visão e produção por meio do uso do corpo e do espaço); e (2) segundo o meio de expressão, podem estar na modalidade oral (oralidade, meio não escrito) ou na modalidade escrita (meio escrito, gráfico).

<sup>3</sup> O termo “bimodal”, nesse contexto, diz respeito à diferença no canal de produção/percepção comunicativa entre as línguas oral e de sinais. Não estamos fazendo referência, nesse momento, ao bimodalismo enquanto prática de uso simultâneo de línguas de modalidades distintas, como fomenta a Comunicação Total, abordagem de educação de surdos que será discutida no capítulo 1.

<sup>4</sup> Alguns surdos tem a língua portuguesa oral como par linguístico em seu bilinguismo, sendo chamados de “surdos oralizados”. Neste estudo, a modalidade oral da língua portuguesa não está sendo investigada, apenas a escrita.

Educação Nacional, afirma, no título 5, capítulo 2, artigo 26, inciso 5, que “na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar [...]” (BRASIL, 1996). Portanto, na educação dos surdos brasileiros, além do ensino de Libras, sua primeira língua (L1), e do português, sua segunda língua (L2), é preciso que haja uma língua estrangeira no currículo escolar, ou seja, uma terceira língua (L3).

No Brasil há poucas pesquisas sobre o ensino de LEs para surdos. Essa ainda é uma área pouco investigada, não apenas em nosso país, mas em âmbito internacional também. Ademais, mesmo as pesquisas que investigam o ensino e/ou a aprendizagem de uma terceira língua oral por aprendizes ouvintes são bastante recentes. A presente pesquisa visa, assim, contribuir para o conhecimento dessa área, especialmente no que diz respeito à educação de surdos.

Em nosso país, temos alguns estudos pioneiros sobre o ensino/aprendizagem de inglês por surdos, como os de Naves (2003), Silva (2005) e Sousa (2008). Esse último é resultado da pesquisa de mestrado da presente doutoranda, a qual teve grande influência na formação da pesquisadora e consequentemente na construção desta tese.

O interesse inicial pelo tema se deu pelo fato da pesquisadora ter sido professora de português e de inglês para surdos no Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES) e no Centro de Atendimento aos Surdos (CAS), no Ceará, de 2002 a 2005. Sendo assim, foram vivenciadas as dificuldades que professores e alunos enfrentam no dia a dia dessas disciplinas. Decidimos, então, investigar o desenvolvimento da escrita de surdos em inglês e em português — inicialmente no TCC da graduação (SOUSA, 2005), posteriormente no mestrado (SOUSA, 2008) e agora no doutorado —, a fim de contribuir de forma mais efetiva com a educação de surdos no Brasil, além de ajudar a contribuir com a inclusão social das pessoas surdas no que diz respeito ao acesso significativo ao aprendizado da língua oficial do nosso país, o português, e da LE de maior alcance sociopolítico atualmente, o inglês.

As razões para o estudo de uma LE podem ser, por exemplo, de ordem cultural (para se ter conhecimento de outras culturas e, consequentemente, melhor entendimento da própria cultura e de si) ou instrumental (para se capacitar para o mundo do trabalho, para ter maior acesso aos conhecimentos desenvolvidos em outros países, principalmente em áreas acadêmicas, onde o acesso à bibliografia em inglês é imprescindível), entre outras. Além disso, diversos estudos têm destacado os benefícios de uma educação bilíngue/plurilíngue, em geral,

como Cummins (1981, 2000), Lane (1992), Quadros (1997, 2005), entre outros que serão comentados posteriormente.

Poder-se-ia pensar que, com duas línguas no currículo (Libras e português), a L3 (língua estrangeira) seria dispensável. No entanto, por razões de ordem sociocultural, cognitiva e pragmática (algumas mencionadas anteriormente), argumentamos a favor da presença de uma L3 na escolarização dos surdos brasileiros.

Além disso, os objetivos pedagógicos estabelecidos para o estudo de uma LE na escola não seriam atingidos se simplesmente substituíssemos o ensino de LE pelo ensino de língua portuguesa como L2 ou de Libras como L1, como sugerem algumas propostas,<sup>5</sup> pois ambas são línguas nacionais, ou seja, cumprem outros objetivos na educação dos estudantes surdos brasileiros. A questão não é a quantidade de línguas presentes no currículo dos estudantes surdos, mas o papel social, político e cognitivo que as caracteriza e as diferencia, impedindo que sejam meramente substituídas umas pelas outras.

## PROBLEMATIZAÇÃO

A escrita de surdos em uma língua oral-auditiva (como o português) tem convergências com a escrita de ouvintes em uma L2/LE, no sentido de que ela recebe transferências de sua L1 — principalmente nos primeiros estágios de aquisição — e reflete as hipóteses do usuário quanto ao funcionamento da língua-alvo. Sendo assim, o surdo brasileiro escrevendo em português está se expressando em uma **interlíngua** (SALLES et al., 2004). Além disso, os textos escritos por surdos poderão refletir aspectos idiossincráticos,<sup>6</sup> além de contingências do contexto imediato de escrita.

---

<sup>5</sup> O Projeto de Lei 2.487, de 2007, do dep. Augusto Carvalho, propõe que as escolas que utilizam a Libras podem facultar o estudo da LE aos estudantes surdos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Estrangeira do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998, p. 23) afirmam que “a convivência entre comunidades locais e imigrantes ou indígenas pode ser um critério para a inclusão de determinada língua no currículo escolar. [...] em comunidades indígenas e em comunidades de surdos, nas quais a língua materna não é o português, justifica-se o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua”. Entretanto, os PCNs não falam explicitamente sobre excluir ou facultar o ensino de língua estrangeira nessas comunidades.

<sup>6</sup> Como, por exemplo, seu processo de aquisição da Libras, sua relação com a língua portuguesa, o histórico do seu processo de escolarização, sua relação

A escrita em interlíngua, portanto, tem características muito peculiares, que nem sempre são compreendidas ou aceitas. Muitas vezes, as construções de falantes de uma L2/LE não seguem a estrutura padrão da língua-alvo, o que pode gerar preconceito por parte dos interlocutores. É preciso que o leitor/interlocutor esteja disposto a construir sentido nos textos dos surdos, baseando-se nas pistas que esse texto oferece (cf. GÓES, 1999), especialmente se esse leitor/interlocutor for seu professor. As características da interlíngua produzida pelos surdos em português precisa ser considerada em seu processo educativo como um todo, já que ele provavelmente escreverá em português em todas as disciplinas do currículo escolar, mas, sobretudo, na disciplina de português.

No caso de ouvintes aprendendo uma L2/LE de modalidade oral-auditiva, muitas de suas dificuldades advêm do fato de serem duas línguas distintas. No caso dos surdos, o contexto é um tanto mais complexo. Na aprendizagem do português por surdos falantes<sup>7</sup> de Libras como L1, por exemplo, há algumas ressalvas importantes a serem feitas. Além de se tratar de duas línguas distintas, cada qual com sua estrutura e léxico, (a) trata-se de duas línguas de modalidades distintas (uma utiliza o canal visuoespacial, a outra faz uso do canal oral-auditivo), o que influencia a forma como essas línguas se organizam; (b) há diferenças nos meios de expressão usados (enquanto na Libras os sujeitos estão habituados a utilizar apenas a oralidade,<sup>8</sup> ou seja, o meio não escrito,<sup>9</sup> na língua portuguesa, eles interagem muito mais com a escrita — meio que possui suas próprias especificidades e convenções).

---

com práticas de leitura e escrita, seus interesses pessoais, entre outros aspectos.

<sup>7</sup> Neste trabalho, estamos usando o termo “falantes” no sentido de “usuários”, ou seja, pessoas que se expressam numa língua, seja de modalidade oral-auditiva ou visuoespacial, e não no sentido de “fala” enquanto “vocalização”.

<sup>8</sup> O termo “oralidade” está sendo usado aqui para se referir ao tipo de meio oposto à escrita, tanto para as línguas de sinais quanto para as línguas orais. A oralidade em Libras seria a sinalização dessa língua, em vez da escrita de seus sinais.

<sup>9</sup> O que se percebe, no Brasil, é que a escrita de sinais ainda não é usada entre muitos surdos, no seu dia a dia. Existem algumas escolas de surdos que incluem algum sistema de escrita de sinais no currículo, mas ainda são a minoria. Os cursos de Letras/Libras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Universidade Federal de Goiás (UFG) também têm escrita de sinais como disciplina obrigatória. A primeira utiliza o sistema *Sign Writing* enquanto a segunda, o sistema ELiS.

Dáí a complexidade do processo de aprendizagem da escrita de uma língua oral-auditiva por surdos.

As dificuldades dos surdos com a escrita numa língua oral podem ser amenizadas por meio do uso de estratégias pelo aprendiz. Cummins (2000), por exemplo, afirma que existe uma relação de interdependência linguística entre as línguas envolvidas numa situação de bilinguismo, podendo haver transferência de conceitos, de formas linguísticas (estruturas, vocabulário) e de habilidades de letramento entre elas. Segundo esse autor, num contexto bilíngue, as línguas se “alimentam” mutuamente, ou seja, há transferências tanto da L1 para a L2 quanto da L2 para a L1 e ainda, num contexto trilingue acontece essa mesma retroalimentação entre as línguas.

Sendo assim, o estudo de uma L2 pode favorecer o aprendizado de uma terceira, bem como o estudo de uma L3 pode influenciar positivamente o aprendizado de uma L2 — além da L1, que, como sustenta Cummins (1981), é a base para a aquisição de quaisquer outras línguas. Errasti (2003), entre outros autores, sustenta que a L1 tem um papel crucial no desenvolvimento de uma terceira. No entanto, poucas pesquisas analisam o papel que a L2 assume no aprendizado de uma L3, como o estudo de Williams e Hammarberg (1998).

Em nosso trabalho de mestrado (SOUZA, 2008), foi observado que, na aprendizagem de uma L3, os aprendizes surdos brasileiros, além da L1 (Libras), podem contar com mais uma língua-suporte: a língua portuguesa, sua segunda L2. Um dos resultados foi constatar que os sujeitos surdos utilizam a língua portuguesa como apoio no aprendizado do inglês. Ao final da pesquisa de mestrado, questionamo-nos se isso ocorre devido às semelhanças entre essas línguas, tais como: ambas serem de mesma modalidade (oral-auditiva); ambas serem línguas não maternas para os surdos (o que pode promover a transferência de estratégias de aprendizagem e de comunicação em L2); e ambas serem utilizadas em meio escrito pelos surdos (o que pode proporcionar a transferência de estratégias de letramento). Essas questões permanecem em aberto.

Em termos de escrita, observou-se a influência da Libras e da língua portuguesa nos textos em língua inglesa na transferência de estruturas sintáticas, na alternância de línguas e na criação de vocábulos<sup>10</sup> — ou seja, essas línguas foram utilizadas em “estratégias de comunicação” (cf. FAERCH; KASPER, 1983). A presente pesquisa de doutorado pretendeu aprofundar essa questão do uso de estratégias de

---

<sup>10</sup> Essas estratégias de comunicação serão abordadas no capítulo 1.

comunicação por surdos na escrita em inglês (L3), ampliando o rol de estratégias investigadas em Sousa (2008), e também investigar como essas estratégias ocorrem na escrita de surdos em português (L2). Para isso, traçamos os objetivos que seguem.

## OBJETIVO GERAL

Investigar as contribuições de um ambiente comunicativo e plurilíngue de ensino de inglês (L3) para o desenvolvimento de estratégias de comunicação na escrita de surdos brasileiros em inglês (L3) e em português (L2).

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1) Analisar o uso de estratégias de comunicação em textos escritos em inglês (L3) pelos participantes da pesquisa;
- 2) analisar o uso de estratégias de comunicação em textos escritos em português (L2) pelos participantes da pesquisa;
- 3) comparar a evolução no uso de estratégias de comunicação ao longo do curso pelos participantes, nos textos em língua inglesa e em língua portuguesa.

Esta tese está dividida em seis capítulos. O capítulo 1 trata do referencial teórico que embasa nossa investigação. O capítulo 2 apresenta os aspectos metodológicos. Os capítulos 3, 4 e 5 discutem os dados (ocorrências de estratégias de comunicação) do ponto de vista analítico-descritivo e estão divididos em: “transferência interlinguística” (capítulo 3), “transferência intralinguística” (capítulo 4) e “outras estratégias” (capítulo 5). Por fim, o capítulo 6 apresenta uma análise geral dos dados e as conclusões da pesquisa.



## 1 REFERENCIAL TEÓRICO

O objetivo deste capítulo é discutir os principais referenciais teóricos que embasaram nossa investigação. Ele está dividido em cinco partes: (1) definição de termos básicos; (2) aquisição de L3; (3) abordagens de ensino; (4) estratégias de comunicação e (5) a escrita de surdos em português/L2 e inglês/L3.

### 1.1 DEFINIÇÃO DE TERMOS BÁSICOS

Nesta seção, definiremos alguns termos básicos utilizados nesta pesquisa a fim de explicitar a perspectiva com a qual estamos trabalhando.

#### 1.1.1 Definindo primeira língua, segunda língua e língua estrangeira

A “primeira língua” (L1) se diferencia de quaisquer outras línguas que uma pessoa possa adquirir (CRYSTAL, 1997). É uma língua que se adquire em contato espontâneo, sem ensino sistematizado. É também chamada de “língua materna” (LM), pois, tradicionalmente, está associada às mães, consideradas as responsáveis por “transmitir” sua língua aos filhos enquanto bebês. Entretanto, como problematiza Romaine (1995), nem sempre a mãe é a responsável por esse papel. Assim, o termo “língua materna” acaba perdendo o sentido inicialmente pretendido.

Romaine (op. cit.) cita que algumas definições de LM recaem sobre a competência: a LM é considerada a língua que o falante conhece melhor. Esse conceito também é problemático porque, em muitos casos, os bilíngues acabam recebendo mais instrução em outra língua que não a língua da infância, fazendo com que a conheçam mais. Mesmo assim, identificam-se afetivamente com a língua que sabem menos, a qual geralmente foi aprendida e usada em casa. Portanto, “a língua com a qual um indivíduo se identifica é geralmente chamada de língua materna”<sup>11</sup> (ROMAINE, 1995, p. 22).

O conceito de L1/LM é, portanto, relativo. Na comunidade surda do Brasil, por exemplo, quando os surdos são filhos de pais ouvintes, normalmente a LM da criança surda não será a mesma dos pais. Sendo o

---

<sup>11</sup> Tradução nossa

português uma língua oral-auditiva, ela não poderá ser adquirida<sup>12</sup> espontaneamente pelas pessoas surdas, em razão de sua condição física/audiológica.<sup>13</sup> Nesse sentido, o português, a língua dos pais, não será sua língua materna.

Utilizando o critério da identificação, podemos sustentar que a língua de sinais é a LM/L1 das pessoas surdas, mesmo que o contato com essa língua ocorra após o contato com a língua oral-auditiva dos pais — a qual exerce um papel de L2 na vida desses indivíduos. Portanto, a ordem cronológica de exposição também não é um bom critério para se estabelecer qual a LM das pessoas surdas. A identificação dos surdos com a língua de sinais vem principalmente do fato de ela ser visuoespacial. Entretanto, essa identificação não se dá apenas em razão da modalidade. Ela também se dá no nível afetivo-cultural quando pensamos nos surdos enquanto povo que compartilha experiências e vivências, para além da língua.

Como sustenta Romaine (1995), a definição sobre qual é a L1/LM de um grupo minoritário é crucial para se garantir os direitos linguísticos desse grupo, especialmente no tocante à educação, assegurando que a L1/LM seja a língua de instrução desse grupo.

Quanto à “segunda língua” (L2), quando esse termo é usado de forma genérica, pode designar qualquer língua aprendida depois da LM, podendo se referir inclusive a uma terceira ou quarta língua (ELLIS, 1997). Segundo esse autor, o termo genérico “aquisição de L2” também não contrasta “segunda língua” com “língua estrangeira” (LE), nem difere a aprendizagem natural (resultado do fato de morar em um país estrangeiro, por exemplo) da aprendizagem em ambiente de sala de aula.

Entretanto, o termo “segunda língua” também pode ser encontrado na literatura fazendo referência a uma definição específica,<sup>14</sup>

---

<sup>12</sup> Neste trabalho não adotaremos a distinção feita por Krashen entre os termos “aquisição” e “aprendizagem”, baseada no construto “consciência” *versus* “inconsciência”. Embasados em Mota (2008), preferimos utilizar os termos “aquisição” e “aprendizagem” de modo intercambiável. Conforme essa autora, é bastante provável que a retenção de conhecimento por parte do aprendiz resulte tanto de processos implícitos quanto de processos implícitos, seja em ambientes não instrucionais (“naturais”) quanto instrucionais.

<sup>13</sup> “É importante ter em mente o que é especial nos surdos: eles não podem ouvir” (SVARTHOLM, 1994, p. 63 *apud* QUADROS, 1997, p. 83).

<sup>14</sup> Nesta pesquisa, utilizaremos o termo “segunda língua” (L2) ora de forma genérica, ora de forma específica, o que poderá ser percebido pelo contexto. Quando necessário, explicitaremos que se trata de uma definição e não da outra.

como em Crystal (1997). Esse autor define L2 como uma língua não nativa, usada para fins comunicativos cotidianos em um determinado país. Pressupõe-se que o falante de uma L2 esteja imerso em sua cultura. Já o termo “língua estrangeira”, para Crystal (op. cit.), também é usado para designar uma língua não nativa, mas que não possui *status* de um meio rotineiro de comunicação num país.

Os documentos oficiais do Brasil, por exemplo, encontram-se escritos na sua língua oficial, ou seja, na língua portuguesa, a qual não é a LM de todos os brasileiros. Para ter maior acessibilidade no Brasil, esses cidadãos precisam ter algum domínio do português.

Conforme mencionamos anteriormente, a Libras é considerada a L1 dos surdos dos centros urbanos brasileiros.<sup>15</sup> Por causa de sua condição física, os surdos brasileiros não adquirem o português (escrito e/ou oral) da mesma forma espontânea que os ouvintes nascidos nos centros urbanos,<sup>16</sup> mas sim de forma sistematizada, ou seja, como uma L2. O surdo brasileiro, portanto, é considerado um cidadão bilíngue.

Para esses cidadãos, a língua inglesa é considerada não apenas uma LE, mas também uma L3, o que tem implicações, pois, no aprendizado do inglês, o estudante surdo pode ser influenciado não só pela língua de sinais, sua L1, mas também pelo português, sua L2 (cf. SOUSA, 2008; SILVA, 2013). Como sustentam Williams e Hammarberg (1998), olhar apenas para a L1 do aprendiz não fornece um quadro completo do processo de aprendizagem da L3. Esses autores sustentam que a L2 também desempenha um papel importante nesse processo.

A seguir, trataremos das especificidades do conceito de L3.

#### 1.1.1.2 Diferenciando L2 de L3

Hammarberg (2010) afirma que, tradicionalmente, a pesquisa em aquisição de L2 trata todas as “não primeiras línguas”<sup>17</sup> de um aprendiz como L2, baseando-se na dicotomia da L1 (estabelecida na infância) *versus* L2 (após a infância). No entanto, a terminologia dessa área é bem variada, conforme discutimos na subseção anterior.

---

<sup>15</sup> Existem, no Brasil, surdos que fazem parte de comunidades indígenas e que usam outras línguas de sinais.

<sup>16</sup> Estamos considerando, nesse ponto, que os ouvintes indígenas e os ouvintes moradores de comunidades de imigrantes, mesmo nascidos no Brasil, podem possuir outra LM que não o português.

<sup>17</sup> Línguas não maternas.

Nos estudos recentes sobre aquisição de L3, passou-se a levar em consideração o conhecimento linguístico prévio dos aprendizes. De acordo com Hammarberg (2010), passou-se a considerar os papéis cognitivos que as línguas desempenham para seus usuários e não apenas a ordem cronológica<sup>18</sup> em que são adquiridas. Esse autor relata que os estudos baseados no “modelo da hierarquia de três ordens” distinguem a aquisição da L1 (sem nenhuma experiência prévia de aquisição de línguas), da L2 (com o conhecimento prévio da aquisição da L1) e da L3 (com a experiência prévia da aquisição da L1 e da L2). Em estudos onde há mais de três línguas envolvidas, Hammarberg (op. cit.) afirma que:

Ao lidar com a situação linguística de um multilíngue, o termo terceira língua (L3) refere-se à língua não nativa que está atualmente sendo utilizada ou adquirida numa situação onde a pessoa já tenha conhecimento de uma ou mais L2s além de uma ou mais L1s.<sup>19</sup> (HAMMARBERG, 2010, p. 4)

Nesse caso, portanto, o termo L2 (ou L2s) é usado para se referir a quaisquer outras línguas não maternas que a pessoa tenha adquirido após a L1 e que possam influenciar a aquisição da L3, língua-alvo que está sendo usada ou investigada no momento em questão. Ou seja, o termo L3 não está se referindo necessariamente à terceira língua adquirida, cronologicamente falando, e a(s) L1(s) e L2(s) serão tratadas como “línguas prévias” a ela.

Hammarberg (2010) propõe adotar o “modelo da hierarquia de três ordens” na definição de L1/L2/L3, sugerindo os termos “língua primária”, “secundária” e “terciária” como substitutos. O Instituto Goethe, em sua página sobre Multilinguismo, traz a seguinte definição para “língua terciária” (uma alternativa à “terceira língua”): “de forma geral, línguas terciárias são aquelas línguas que são aprendidas após a primeira língua estrangeira” (Hammarberg, 2010, p. 5).

---

<sup>18</sup> Conforme mencionamos anteriormente, o caso dos surdos é um bom exemplo para ilustrar essa questão de o papel exercido pelas línguas ser mais preponderante do que a ordem em que foram adquiridas, haja vista que grande parte dos surdos do nosso país tem contato tardio com a língua de sinais, e essa língua é que é considerada sua primeira língua em termos cognitivos, afetivos e sociais.

<sup>19</sup> Tradução nossa.

Com isso, podemos perceber um pouco da diversidade terminológica que encontramos nos estudos sobre aquisição de L3 e multilinguismo – fato esse que, possivelmente, ainda ocorre porque essas áreas de investigação ainda são recentes, como veremos na seção a seguir.

Na presente pesquisa, como estamos tratando de um ambiente de, basicamente, três línguas predominantes, estamos considerando:

- a Libras como L1<sup>20</sup> dos participantes surdos;
- o português como sua L2, língua de comunicação rotineira em nosso país e primeira língua não materna deles;
- o inglês como língua estrangeira,<sup>21</sup> por não ser uma língua de comunicação rotineira no Brasil, e L3, por não ser a primeira língua não materna dos participantes da pesquisa.

Não ser a primeira língua não materna dos participantes caracteriza o inglês como L3 no sentido de eles já terem experiências prévias com o aprendizado de, pelo menos, outra língua não materna — no caso, o português —, o que influencia positivamente o aprendizado de novas línguas não maternas. Se tiverem tido contato com outras línguas antes do inglês, é possível que o aprendizado dessas línguas também influencie o do inglês, mas, em nossa pesquisa, estamos focando na tríade Libras-português-inglês.

Ainda sobre a nomenclatura “L3”, mesmo que os estudantes tenham tido contato com outras línguas antes da língua inglesa, nesta pesquisa, ela está sendo considerada a L3 justamente por ser a língua não materna que está sendo adquirida e focada no curso.

Nossa pesquisa pretende investigar a relação que os participantes surdos estabelecem entre as línguas que conhecem e a língua-alvo durante o desenvolvimento da escrita em português–L2 e inglês–L3. A seção seguinte tratará especificamente da aquisição de L3, tanto em âmbito geral quanto no campo da educação de surdos.

---

<sup>20</sup> A literatura na área de ensino de línguas também utiliza a nomenclatura “língua de conforto” para se referir ao que estamos chamando neste trabalho de L1 ou LM.

<sup>21</sup> O termo “línguas adicionais” também tem sido utilizado na literatura de ensino de línguas para se referir ao que estamos chamando neste trabalho de “línguas estrangeiras”.

## 1.2 AQUISIÇÃO DE L3

### 1.2.1 Breve histórico dos estudos sobre aquisição de L3

O campo de estudos aquisição e ensino de L3 é uma área recente não apenas no Brasil, mas também em âmbito internacional. Jessner (2008) faz uma discussão abrangente acerca do ensino e aprendizagem de L3 no tocante aos aspectos sociolinguísticos, psicolinguísticos e educacionais, enfatizando mais esse último. Esse trabalho é de grande importância para a área de aquisição e ensino de L3 devido ao seu caráter histórico. O autor apresenta o estado da arte das pesquisas em ensino e aprendizagem de L3 e multilinguismo, além de descrever as tendências atuais de pesquisa nessa área e apontar diretrizes para o futuro desse campo de conhecimento.

A seguir, traremos os principais momentos históricos narrados por Jessner (op. cit.) quanto às pesquisas em L3 e, quando for apropriado, estabeleceremos relações entre eles e a presente pesquisa.

De acordo com Jessner (2008), um dos primeiros estudiosos a investigar sobre multilinguismo foi o linguista alemão Maximilian Braun, quem publicou o artigo "Observações sobre a questão do multilinguismo",<sup>22</sup> em 1937.

Nesse trabalho, Braun relata os problemas com a definição de multilinguismo e propõe a seguinte: “proficiência ativa, balanceada e perfeita em duas ou mais línguas”<sup>23</sup> (BRAUN, 1937, p. 115 apud JESSNER, 2008, p. 16).

Braun (op. cit.) fazia distinção entre multilinguismo natural,<sup>24</sup> adquirido desde o nascimento, e multilinguismo aprendido.<sup>25</sup> Esse último, segundo o autor, também pode resultar numa proficiência ativa e balanceada nas línguas envolvidas, porém não é comum e só acontece sob circunstâncias muito específicas. Segundo Jessner (2008), nessa época, a maioria dos estudiosos<sup>26</sup> acreditava que o bilinguismo trazia efeitos negativos para a inteligência e a cognição.

---

<sup>22</sup> BRAUN, M. **Beobachtungen zur Frage der Mehrsprachigkeit.** (Observations on the question of multilingualism). Göttingische Gelehrte Anzeigen 4, p. 115–130, 1937.

<sup>23</sup> Tradução nossa.

<sup>24</sup> “Natural multilingualism” (tradução nossa).

<sup>25</sup> “Learned multilingualism” (tradução nossa).

<sup>26</sup> Jessner (2008) cita Saer (1923) e Weisgerber (1929).

Jessner (op. cit.) também comenta que, em 1963, Vildomec<sup>27</sup> publicou um estudo sobre multilinguismo, o qual tratava dos diferentes estilos de aprendizagem de seus sujeitos multilíngues. Assim como Braun, Vildomec também se deparou com problemas terminológicos e enfatizou a diferença entre bilinguismo (referente ao domínio de duas línguas) e multilinguismo (referente à familiaridade com mais de duas línguas). Vildomec (1963 apud JESSNER, 2008) afirma que Schuchardt, já em 1884, sustentava que não há línguas que não sejam mescladas com outras. De acordo com Vildomec, até então (final do século XIX), a Linguística negava a existência desse fenômeno, priorizando uma concepção purista de língua. Vildomec foi um dos primeiros pesquisadores a descrever os benefícios do multilinguismo.

No final da década de 1960 e ao longo da década de 1970, os pressupostos behavioristas da Hipótese da Análise Contrastiva embasaram a ideia de interferência da L1 nas demais línguas do falante, fenômeno também conhecido por “transferência negativa”. Até o início dos anos de 1990, predominava a ideia de que o contato com mais de uma língua resultaria em problemas de ordem cognitiva ou linguística.

Em se tratando de educação de surdos, sabe-se que esse discurso foi bastante recorrente (e infelizmente hoje ainda é encontrado). Durante muito tempo, a língua de sinais foi vista como sendo prejudicial ao desenvolvimento cognitivo dos surdos e, inclusive, como um elemento dificultador na aquisição do português por esses sujeitos. O mito de que usar sinais faria os surdos “terem preguiça de oralizar” em português já foi muito forte. Acreditava-se, portanto, que o “bilinguismo” Libras-português (bilinguismo entre aspas porque, na verdade, as línguas de sinais não eram nem consideradas línguas nessa perspectiva) trazia efeitos negativos para a cognição e o desenvolvimento linguísticos dos surdos (cf. GOLDFELD, 1997).

Ainda na década de 1960, Peal e Lambert<sup>28</sup> (1962 apud JESSNER, 2008) publicaram um estudo sobre as vantagens do bilinguismo, mas nessa época (e até bem pouco tempo) os estudos sobre bilinguismo não dialogavam com os estudos sobre aquisição de segunda língua (SLA<sup>29</sup>). Isso porque essas áreas têm origens em quadros teóricos distintos. Enquanto o bilinguismo deriva de estudos sociolinguísticos, a área aquisição de L2 está enraizada num arcabouço teórico pedagógico.

---

<sup>27</sup> VILDOMEC, V. **Multilingualism**. Leyden: A.W. Sythoff, 1963.

<sup>28</sup> PEAL, E.; LAMBERT, W. **The relation of bilingualism to intelligence**. Psychological Monographs 76, p. 1–23, 1962.

<sup>29</sup> “Second Language Acquisition”.

O pouco contato entre essas áreas gerou, durante muito tempo, a crença no malefício do contato com várias línguas. As pesquisas sobre L3 mostram claramente a inter-relação entre essas duas áreas do conhecimento.

De acordo com Jessner (2008), em 1987 foi publicado o primeiro livro sobre aquisição de L3, de autoria de Ringbom,<sup>30</sup> quem comparou a aquisição de inglês como L3 por monolíngues e bilíngues na Finlândia (os últimos tendo o sueco como L2) e constatou que os bilíngues tiveram uma melhor performance que os monolíngues em inglês. Cerca de dez anos antes, Stedje<sup>31</sup> (1976, apud JESSNER, 2008) publicou um estudo semelhante sobre o aprendizado de alemão como L3. No entanto, como a publicação foi feita em sueco e alemão, o estudo não foi largamente conhecido. Jessner (op. cit.) também relata que, em 1988, Thomas<sup>32</sup> investigou as vantagens de bilíngues sobre monolíngues no aprendizado de francês como L3 nos EUA. Nesse estudo, a L2 foi o espanhol.

Esses estudos iniciais foram a base de uma visão mais positiva quanto ao bi/multilinguismo, ainda que, conforme Jessner (2008), até há pouco tempo só se acreditasse no sucesso na aprendizagem de várias línguas se essas estivessem rigorosamente separadas no aprendiz e na sala de aula.

Acreditava-se que era preciso usar as línguas de forma absolutamente separadas e estudá-las também dessa forma. Ou seja, a visão idealizada de línguas enquanto sistemas puros que não devem se misturar uns com os outros continuou presente mesmo após a aceitação do bi/multilinguismo como um fenômeno positivo.

No que diz respeito à educação de surdos, percebe-se que algo semelhante ocorreu (e ainda ocorre). Mesmo após a aceitação da abordagem bilíngue na educação desses sujeitos, a concepção de bilinguismo presente advogava em favor de uma separação radical entre Libras (L1) e português (L2), tanto nos usos que os surdos fazem dessas

---

<sup>30</sup> RINGBOM, H. **The role of L1 in foreign language learning**. Clevedon: Multilingual Matters, 1987.

<sup>31</sup> STEDJE, A. **Interferenz von Muttersprache und Zweitsprache auf eine dritte Sprache beim freien Sprechen – ein Vergleich**. (Interference by the native language and a second language on a third language in free conversation -- a comparison). *Zielsprache Deutsch* 1, p. 15–21, 1976.

<sup>32</sup> THOMAS, J. **The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning**. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 9, p. 235–246, 1988.



línguas em seu dia a dia quanto nos usos que a escola promove em sala de aula, tratando com desprestígio qualquer tipo de interação/mistura entre essas línguas, como, por exemplo, os usos comunicativos legítimos de *code-switching*<sup>33</sup> e *code-blending*.<sup>34</sup>

Com relação às tendências atuais de pesquisas, o trabalho de Jessner (2008) traz um panorama de investigações com foco no aprendiz multilíngue,<sup>35</sup> no professor multilíngue<sup>36</sup> e na didática multilíngue.<sup>37</sup> Esse temas exploram, entre outros aspectos, a inter-relação benéfica entre as línguas que um aprendiz já conhece e as que está aprendendo e questionando, demonstrando, portanto, a postura de separação rigorosa das línguas do bi/multilíngue.

Quanto à terminologia da área, esse autor declara que se trata de um desafio. Ele relata que, no passado, “aprendizagem de L2” e “bilinguismo” eram tratados como “multilinguismo”. Para Haugen (1956 apud JESSNER, 2008, p. 18), “bilíngue inclui plurilíngue e poliglota”. No entanto, conforme Jessner (op. cit.), em pesquisas mais recentes,<sup>38</sup> o bilinguismo vem sendo tratado como uma variante do multilinguismo. Para um crescente número de pesquisadores, aprender uma L3 é diferente de se aprender uma L2 em muitos aspectos e o termo “multilinguismo” deve ser usado apenas quando se referir ao aprendizado de mais de duas línguas.

Entretanto, Jessner (op. cit.) mostra que ambos os pontos de vista podem ser integrados: o multilinguismo pode ser visto como qualquer tipo de aquisição de mais de uma língua, mas também considerar as mudanças qualitativas no aprendizado de línguas relacionadas ao aumento do número de línguas envolvidas no desenvolvimento e uso multilíngue.

No contexto europeu (CONSELHO EUROPEU, 2007), o plurilinguismo é tratado como um multilinguismo no nível individual

---

<sup>33</sup> “Alternância de línguas”. Ocorre quando um falante insere desde itens lexicais de uma língua<sub>x</sub> numa enunciação numa língua<sub>y</sub>.

<sup>34</sup> “Sobreposição de línguas”. Ocorre quando um falante produz, simultaneamente, itens lexicais de uma língua de sinais e de uma língua oral, o que é possível por conta da diferença de modalidade entre essas línguas.

<sup>35</sup> Jessner (2008) cita Clyne (2003), Hufeisen (2005) e Jessner (2006).

<sup>36</sup> Jessner (2008) cita Aronin e Ó Laoire (2003), Skuttnab-Kangas (2000) e Seidlhofer (2005).

<sup>37</sup> Jessner (2008) cita García et al. (2006), Hufeisen (2005), Moore (2006), Welke (2006) e Glinz (1994).

<sup>38</sup> Jessner (2008) cita Haarmann (1980), Herdina e Jessner (2002).

(diz respeito ao repertório linguístico de cada indivíduo), enquanto o multilinguismo propriamente dito é tratado no nível social, ou seja, o uso de várias línguas num mesmo território ou comunidade.

No caso da presente pesquisa, essa diferença é importante, pois, ao mesmo tempo em que temos uma situação de bi/multilinguismo social dos surdos brasileiros (falantes de Libras-L1 e português-L2), temos a questão do plurilinguismo no que diz respeito à aprendizagem e uso do inglês (e de outras línguas, como a *American Sign Language* – ASL) por interesse particular deles, e não por uma demanda comunicacional da comunidade onde vivem.

Quanto ao conceito de educação plurilíngue, o Conselho Europeu (2007, p. 51), a define como “uma maneira de ensinar, não necessariamente restrita ao ensino de línguas, a qual objetiva aumentar a consciência de cada indivíduo sobre seu repertório linguístico, enfatizar seu valor e estender esse repertório [...]”<sup>39</sup>.

O ambiente educacional desta pesquisa se propõe a ser plurilíngue, mesmo que a comunidade local, geograficamente falando, não o seja, pois objetiva trabalhar com a promoção do repertório linguístico dos estudantes. Nessa perspectiva, levamos em consideração as línguas prévias com as quais os estudantes têm contato. Alguns alunos da presente pesquisa, por exemplo, são falantes de ASL, fato que nos levou a fomentar discussões sobre essa língua em diversos momentos das aulas.

Com relação ao futuro das pesquisas em ensino/aprendizagem de L3, Jesser (2008) afirma que

um dos objetivos mais difíceis do trabalho futuro com formação de professores de línguas será certificar-se de que todos os professores de línguas sejam especialistas em multilinguismo, mesmo que eles ensinem apenas uma língua. Isso é afirmado por Krumm (2005:35) [...]. E ele continua dizendo que o uso de outras línguas na sala de aula tem que ser permitido a fim de se tirar vantagens das línguas e das experiências com aprendizagem de línguas que os alunos trazem consigo para a sala de aula. (JESSNER, 2008, p. 45, tradução nossa)

---

<sup>39</sup> Tradução nossa.

### 1.2.2 Aquisição de L3 por surdos<sup>40</sup>

Alguns trabalhos têm sido publicados nos últimos dez anos sobre a aquisição de L3 por surdos, em âmbito internacional e nacional. A seguir, faremos uma breve descrição de alguns deles, com o intuito de apresentar ao leitor os principais temas que vêm sendo tratados nessa recente área de investigação. Os trabalhos que têm maior relação com a nossa pesquisa serão comentados em maior profundidade.

#### (I) Pesquisas internacionais

Kilpatrick (2008) tratou da aquisição do espanhol como L3 por surdos estadunidenses numa escola inclusiva, com a presença de intérpretes de ASL, explorando a interação entre esses sujeitos (alunos e intérpretes) e os professores de espanhol. Os intérpretes da pesquisa relataram que tinham de utilizar mais datilologia (soletração) e se preparar mais para a aula de LE do que para outras disciplinas que tinham de interpretar. Os professores, por sua vez, focavam em recursos visuais para ensinar e desenvolviam uma relação de trabalho estreita com o intérprete de língua de sinais.

Herzig (2009) pesquisou a motivação na aprendizagem da leitura em inglês por surdos de origem hispânica, residentes nos Estados Unidos, os quais não possuíam competência linguística em ASL, nem em espanhol, nem em inglês. A autora investigou as atitudes dos sujeitos com relação a essas línguas, tendo em vista que isso poderia influenciar a motivação deles para o aprendizado da leitura em inglês. Como resultado, a pesquisa identificou que os surdos não possuíam atitudes negativas com relação às línguas mencionadas.

Vanek (2009) investigou a aquisição de inglês como L3 por surdos na República Tcheca, os quais têm a língua de sinais tcheca como L1 e o tcheco como L2. Os surdos da pesquisa apresentavam pouca proficiência na L1 e na L2. Para Vanek (op. cit.), devido à semelhança de modalidade, o tcheco (L2) pode influenciar o inglês (L3) dos participantes da pesquisa, porém o autor ressalta que o tcheco e o inglês possuem poucos traços linguísticos em comum.

---

<sup>40</sup> A busca pelos trabalhos que aqui se encontram foram feitas no Portal de Teses e Dissertações da Capes e no *Google Academics*. As palavras utilizadas na busca foram “aquisição de terceira língua”, “L3”, “inglês” e “surdos”. Com certeza, nossa busca não esgotou a possibilidade de encontrar outros trabalhos.

Nossa pesquisa também trabalha com a possibilidade de transferência entre português (L2) e inglês (L3), mesmo com gramáticas tão distintas,<sup>41</sup> devido à semelhança de modalidade. Sousa (2008) e Silva (2013), como apresentaremos adiante, também observaram esse tipo de transferência em seus estudos. Ademais, o sistema de escrita alfabético por meio do qual o inglês e o português são representados possui características ortográfico-discursivas que também possibilitam a transferência de habilidades de letramento.

Menéndez (2010) investiga a transferência lexical, morfológica e sintática da língua de sinais catalã (L1) para a escrita em inglês (L3) de quinze surdos em Barcelona, numa escola bilíngue de ensino médio. Neste trabalho, Menéndez (2010) argumenta que, ao contrário do que sustentam Mayer e Wells (1996 apud MENÉNDEZ, 2010), a transferência linguística direta de habilidades da língua de sinais durante a aquisição da língua escrita não só acontece como é positiva ao desenvolvimento bilíngue dos estudantes surdos do contexto específico da pesquisa. Os dados empíricos revelados neste estudo mostram evidências de transferência da língua de sinais catalã para a escrita em inglês nos níveis lexical, morfológico e sintático.

O fato de o trabalho de Mayer e Wells rejeitar a possibilidade de transferência nesse caso está relacionado à diferença de modalidade entre as línguas envolvidas, pois esses autores acreditam que é necessária outra língua oral para que a transferência ocorra para a escrita em inglês. A Teoria da Interdependência Linguística de Cummins é usada por Menéndez (2010) para sustentar que a transferência é possível num contexto de educação bilíngue de surdos.

Sousa (2008), Silva (2013) e Rocha (2014) corroboram a posição de Menéndez (op. cit.), a de que ocorre transferência da língua de sinais para a língua oral escrita num contexto de educação bilíngue. Sousa (op. cit.) e Silva (op. cit.) identificaram transferência da Libras para o inglês escrito, enquanto Rocha (op. cit.) identificou a transferência da Libras para o espanhol escrito, como será apresentado posteriormente. Nossa pesquisa também argumenta em favor da possibilidade de transferência de uma língua de sinais para uma língua oral em meio escrito; em nosso caso, em dois pares: da Libras para o inglês escrito e da Libras para o português escrito.

Vanek (2009) defende ainda que, no ensino de línguas, é preciso adotar a perspectiva plurilíngue proposta pelo Conselho Europeu, a qual

---

<sup>41</sup> E de origens distintas: enquanto o inglês deriva do anglo-saxão, o português deriva do latim.

leva em consideração o contínuo de todas as interações linguísticas do indivíduo-aprendiz ao longo de sua vida, posição com a qual concordamos.

Vanek (2011) enfoca a questão da qualidade do *input* linguístico — na forma dos materiais didáticos e na natureza do ensino da língua inglesa — como sendo uma importante variável no desenvolvimento em inglês-L3 por surdos tchecos. Esse autor defende que os materiais didáticos devem ser específicos, pois a aprendizagem de inglês-L3 por surdos é diferente da aprendizagem de inglês como L2 por surdos (como por sujeitos surdos norte-americanos), principalmente no que diz respeito ao tipo de exposição à língua inglesa. Esse estudo enfoca, portanto, uma distinção importante entre L2 e L3: o tipo de exposição linguística a cada uma dessas línguas é qualitativa e quantitativamente diferente. Por mais que o ensino de L2 e de L3 tenham muitas características em comum, não podemos ignorar as peculiaridades desses dois contextos.

Na presente pesquisa, apresentamos os caminhos trilhados pelos estudantes no desenvolvimento da escrita em língua inglesa (L3) e em língua portuguesa (L2) e observamos se esses caminhos se cruzam ou se distanciam.

Lummer (2011) teve como objetivo documentar as histórias de vida de aprendizes surdos hispânicos adultos, imigrantes nos Estados Unidos, por meio de entrevistas, discutindo sua história de aquisição da linguagem, identidade surda, uso de línguas e motivação para a aprendizagem de ASL. Em nossa pesquisa, os participantes responderam a um questionário de sondagem que procurou registrar um pouco do seu histórico de aquisição e uso de línguas e motivação para o estudo do inglês. Esses dados serviram de base para a preparação do curso de inglês que fez parte de nossa pesquisa e foram retomados em alguns momentos pontuais das análises.

Ao longo do curso, várias experiências pessoais dos participantes, relacionadas com línguas e com outras situações, especialmente sobre educação de surdos, foram sendo compartilhadas em sala de aula. Isso, de certa forma, contribuiu para a construção de uma atmosfera de confiança em sala de aula, o que consideramos um elemento de motivação para o engajamento na aprendizagem.

## (II). Pesquisas nacionais

Naves (2003) investigou o processo de construção de sentidos pelo surdo, por meio da leitura em inglês, numa perspectiva da análise do discurso. Essa autora concluiu que, apesar do léxico limitado na LE,

o surdo se vale da Libras para produzir sentidos na leitura em inglês. Além disso, sente-se mais à vontade quando usa a língua de sinais para organizar e veicular sentidos e expor sua compreensão dos textos. Percebe-se, portanto, o papel essencial da Libras na interlocução com a LE, na medida em que estrutura o pensamento do indivíduo surdo.

De acordo com nossas buscas, esse parece ser o primeiro trabalho em nível de pós-graduação (dissertação de mestrado), no Brasil, sobre a aprendizagem de LE por surdos. Reiteramos a importância desse trabalho por seu pioneirismo e também por reafirmar o *status* da Libras para sujeitos surdos no Brasil: a língua na qual se sentem mais confortáveis para construir sentidos, inclusive sobre textos em inglês-LE.

Silva (2005) analisou o processo de ensino-aprendizagem de inglês envolvendo alunos surdos numa escola inclusiva, com enfoque na leitura. Na sala observada, a professora não sabia Libras e contava com a presença de um intérprete. A metodologia era pautada no ensino de gramática e em exercícios de tradução, muitas vezes, de frases e palavras, mas não de textos.<sup>42</sup> É importante notar que, nesse tipo de ensino, a tradução não é uma atividade realizada com fins comunicativos, mas visando apenas a praticar a estrutura da língua.

Essa pesquisadora constatou que a inclusão se mostrou como um fator dificultador para o aprendizado do inglês pelos surdos, pois eles interagem pouco na língua inglesa. Todas as discussões e exercícios se dão na língua portuguesa, ficando o ensino de inglês num segundo plano. Isso ocorre porque: (a) a professora não sabe Libras e precisa ministrar a aula em português para o intérprete traduzir; (b) a metodologia de ensino usada é basicamente pautada em traduções do inglês para o português.

Silva (2005, p. 188) afirma que “a língua portuguesa pouco apareceria na aula de inglês se a professora [...] soubesse Libras.” Em Sousa (2008), havia essa mesma hipótese no começo da pesquisa. Com o passar do tempo, entretanto, foi-se percebendo que a língua portuguesa poderia ser utilizada no aprendizado da língua inglesa como uma língua-suporte, um recurso a mais que viria beneficiar o aprendizado da L3. Os alunos surdos poderiam aproveitar seu conhecimento de português, por exemplo, no manuseio de dicionários bilíngues inglês-português –

---

<sup>42</sup> O contexto empírico da pesquisa de Silva (2005) é semelhante ao método de tradução gramatical de ensino de LEs, o qual será explicitado posteriormente.

devido à escassez de dicionários Libras–inglês<sup>43</sup> em nosso país. Trabalhamos nessa mesma perspectiva em nossa pesquisa: na sala de aula de inglês-LE, o português-L2 tem um papel funcional e pode contribuir para o desenvolvimento dos estudantes na LE.

Oliveira (2007) investigou as crenças de professores de surdos quanto à aprendizagem da língua inglesa por esses sujeitos. Oliveira (op. cit.) identificou crenças negativas por parte dos professores, inclusive dos mais experientes, com relação à aprendizagem de inglês pelos estudantes surdos e como essas crenças influenciam de forma negativa a prática pedagógica deles.

Ao longo da trajetória da presente doutoranda como professora de inglês para surdos, discursos de cunho negativo com relação ao ensino-aprendizagem de LE para surdos também foram vistos e ouvidos. Muitos deles possivelmente estavam perpassados pela dúvida quanto à capacidade de aprendizagem das pessoas surdas, o que podemos atribuir a uma concepção clínica de surdez enquanto deficiência. Entretanto, a crença de que o estudo concomitante de muitas línguas atrapalha o desempenho do estudante é comum não apenas no campo da educação de surdos, mas de forma geral em nosso país, cuja tradição monolíngue é muito forte.

Em nossa pesquisa de mestrado (SOUSA, 2008), foi analisado o desenvolvimento da escrita de surdos em inglês-L3 quando expostos à abordagem “Ensino Comunicativo de Línguas” (ECL). Para isso, foi elaborado e ministrado um curso de inglês (120 h/a) na perspectiva comunicativa de ensino de LE. A língua de instrução foi a Libras. Participaram nove pessoas surdas que haviam concluído ou que estavam concluindo o ensino médio.

A análise dos textos escritos indicou que a Libras foi usada pelos sujeitos para substituir estruturas sintáticas desconhecidas em língua inglesa – estratégia de comunicação denominada “transferência interlinguística”. A língua portuguesa, por sua vez, também foi usada com essa função, além de ter servido para os estudantes substituírem as palavras que desconheciam em inglês, por meio das estratégias “mudança de código” e “criação de vocábulos”.<sup>44</sup> A Libras e a língua portuguesa, portanto, parecem ter sido utilizadas com o papel de suprir a

---

<sup>43</sup> Mesmo no dicionário trilingue Capovilla e Raphael (2001), português-Libras-inglês, as entradas dos verbetes estão em português. Logo, para acessá-lo, o usuário precisa conhecer a língua portuguesa escrita.

<sup>44</sup> Os resultados de Sousa (2008) serão mais detalhadamente comparados aos nossos nos capítulos de análises.

falta de conhecimento na língua-alvo, dando continuidade ao texto na L3.

A análise do *corpus* apontou que os aprendizes tiveram benefícios ao final do curso, não só em termos de aprendizado da língua inglesa, mas também com relação à mudança de postura dos sujeitos diante do ato de escrever e ao aumento da motivação para o estudo do inglês. Além disso, o curso parece ter estimulado o uso de estratégias de comunicação pelos estudantes, fazendo com que desenvolvessem ainda mais a sua competência comunicativa, a qual envolve a competência estratégica. Concluiu-se que o ECL, aliado à perspectiva bilíngue de educação de surdos, parece ter sido uma abordagem benéfica ao aprendizado da escrita em inglês por surdos. Nesta pesquisa de doutorado, temos essa articulação como pressuposto para o ensino de inglês, além do incentivo à promoção das diversas línguas conhecidas pelos sujeitos, proposto pela perspectiva plurilíngue de ensino de línguas (CONSELHO EUROPEU, 2007).

Lopes (2009) discute a leitura em inglês com surdos. A pesquisa investigou a leitura de textos em língua inglesa a partir de interlocuções com um grupo de adolescentes surdos num projeto composto por seis aulas. O autor analisa os tipos de perguntas e réplicas suscitadas nas discussões dos textos e que fornecem subsídios para transformar a atividade e os recursos necessários para o salto qualitativo no desenvolvimento. Como resultado, os dados apontam a possibilidade de participação dos alunos surdos no contexto de leitura em inglês. Essa pesquisa buscou enfatizar a constituição verbo-visual dos textos e da Libras na produção de sentidos e significados pelos surdos, considerando o movimento criativo de formulação de conhecimento.

Souza e Sousa (2009) investigaram o uso do *blog* como ferramenta suplementar para viabilizar o ensino e a aprendizagem de inglês para alunos surdos vestibulandos. Ao final da pesquisa, observou-se que os alunos adquiriram a habilidade de escrever *on-line*, sem se preocuparem, num primeiro momento, com os erros cometidos. Quanto à leitura *on-line*, os alunos se tornaram mais ágeis e demonstraram maior interesse e gosto pela leitura ao longo da pesquisa. Com relação ao uso do *blog*, concluiu-se que ele é uma ferramenta tecnológica satisfatória e inovadora, pois possibilita o uso de vários recursos visuais.

Rubio (2010) investigou como é a percepção dos alunos surdos ou com alguma perda auditiva quanto às aulas de língua inglesa, numa classe regular da rede pública de ensino. A autora discute os aspectos legais e pedagógicos da inclusão. Os resultados apontam que o grau de



conhecimento da língua, de desempenho e de inclusão do aluno surdo está relacionado a características individuais.

Esse trabalho problematiza uma realidade muito comum atualmente em nosso país: a inclusão educacional dos estudantes surdos. Como vimos em Silva (2005), anteriormente, o ambiente inclusivo pode ser um dificultador para o ensino da LE. Nesse âmbito, as políticas linguísticas precisam ser pensadas não apenas de modo a garantir o acesso do estudante surdo à Libras e à língua portuguesa na escola, mas também à(s) LE(s) presente(s) em seus currículos. No caso da aula de LE na escola inclusiva, é preciso se pensar ainda sobre a dinâmica da aula de LE interpretada para a Libras, a fim de que os estudantes surdos tenham acesso de fato à LE.

Se o professor fala ou lê em inglês na aula, por exemplo, como o intérprete de Libras deve agir nesse momento? Se souber inglês, deve traduzir para a Libras? Se assim o fizer, é importante ter em mente que o aluno surdo estará tendo acesso ao *input* em Libras, não em inglês — objeto da disciplina e língua-alvo do professor ao se pronunciar. E se o intérprete não tiver conhecimento suficiente da língua inglesa para interpretar a disciplina? Como veremos a seguir em Brito (2010), essa parece ser a realidade de grande parte dos intérpretes de Libras atuando na educação básica em nosso país. Enfim, essas são algumas inquietações que levantamos aqui no sentido de explicitar o quão complexa é a questão do ensino de LE para surdos e o quanto ela tem sido subestimada nos debates sobre políticas linguístico-educacionais para esses sujeitos, seja na perspectiva da educação inclusiva, seja na perspectiva da educação bilíngue.

Brito (2010) também investigou um contexto de escola pública inclusiva, analisando as crenças de professores de inglês, alunos surdos e ouvintes e do intérprete de Libras. Nesse trabalho, destaca-se a crença dos professores quanto ao aluno surdo, considerando-o “fraco” e sem pré-requisitos básicos da língua inglesa. Conforme comentamos anteriormente, Oliveira (2007) também identificou crenças negativas quanto à possibilidade de o estudante surdo aprender inglês-LE.

Brito (op. cit.) destaca o mal estar dos professores diante do aluno surdo e critica o fato de os documentos oficiais referentes à educação inclusiva em nosso país não atentarem para a situação do professor de língua inglesa, que lida com três línguas diferentes em sala de aula. Conforme mencionamos anteriormente, essa autora afirma que o intérprete de Libras, na maioria das vezes, desconhece a língua inglesa e, mesmo assim, tem que atuar como mediador na aula de inglês.

Medeiros (2011) apresenta as concepções de professores de inglês como L3 e intérpretes de Libras quanto às políticas de inclusão, no que diz respeito ao ensino/aprendizagem de inglês para surdos. Segunda a autora, os participantes foram a favor da inclusão dos surdos, mas estão insatisfeitos com a forma precária como ocorre na prática. Os professores acreditam na importância do ensino de inglês para surdos, como complementação da aprendizagem da Libras e da língua portuguesa, e no potencial de aprendizagem do inglês por parte dos surdos. Ou seja, diferentemente de Oliveira (2007) e Brito (2010), vemos nesse trabalho de Medeiros outro olhar para o indivíduo surdo enquanto aprendiz de LE: um olhar mais humanizado, não normativo, que leva em consideração as especificidades dos sujeitos; um olhar que empodera.

Silva (2013<sup>45</sup>) analisa como alunos surdos aprendizes de inglês como L3 aprendem aspectos léxico-semânticos dessa língua, enfatizando-se o papel da transferência linguística da Libras e da língua portuguesa para o léxico do inglês. Os resultados apontam que: (a) existe transferência parcial entre línguas de modalidades distintas – Libras e inglês; (b) o papel da Libras (língua mais estabilizada<sup>46</sup>) é mais determinante por desencadear a influência dessa língua sobre o inglês, ainda que de forma parcial; (c) os surdos estão mais propícios a cometer erros de ordem quirêmica<sup>47</sup> ou fruto da relação alfabeto manual–letra ao aprender inglês; e (d) há ocorrência, de forma parcial, de erros de transferência da língua portuguesa para o inglês.

Esse estudo corrobora as pesquisas sobre aquisição bi/multilíngue de línguas orais por ouvintes ao apresentar evidências de que todas as línguas estão ativas na mente de um bi/multilíngue. Além disso, corrobora os estudos que tratam da possibilidade de transferência entre línguas de modalidades distintas<sup>48</sup> e da possibilidade de transferência entre L2 e L3 de mesma modalidade<sup>49</sup>.

---

<sup>45</sup> Faremos maiores aproximações entre o nosso trabalho e o trabalho de Silva (2013) ao longo dos capítulos das análises.

<sup>46</sup> Com “língua mais estabilizada”, Silva (2013) quer dizer “a língua na qual o aprendiz tem maior proficiência linguística”.

<sup>47</sup> O termo “quirêmico” é análogo a “fonológico” e diz respeito às unidades mínimas distintivas dos sinais. Foi cunhado pelo linguista americano Stokoe, na década de 1960 (FERREIRA, 2010).

<sup>48</sup> Como Cummins (1981), Menéndez (2010) e Sousa (2008).

<sup>49</sup> Como Sousa (2008) e Vanek (2009).

Rocha (2014) fez um estudo semelhante ao de Sousa (2008), mas focando o ensino de espanhol-L3 para surdos. Os resultados evidenciaram o uso de estratégias de comunicação referentes ao léxico do espanhol-L3 similares às encontradas por Sousa (op. cit.) na escrita de surdos em inglês-L3, ou seja, “alternância de línguas” e “criação de vocábulos”. Quanto às estratégias empregadas na sintaxe, a pesquisa evidenciou resultados diferentes: enquanto em Sousa (2008), parece ter havido um equilíbrio entre o uso da Libras e o uso do português na estratégia “transferência interlinguística”, em Rocha (op. cit.), houve preferência pela transferência de estruturas da Libras, mesmo que o português também tenha sido identificado. Além disso, a estratégia “transferência intralinguística” foi identificada de forma muito presente na sintaxe, especialmente no pós-teste. Ao longo das coletas, a quantidade de ocorrências nessa estratégia foi aumentando em razão da ampliação do conhecimento na língua-alvo.

A pesquisa de Rocha (2014) é importante para a área de ensino de LE/L3 para surdos porque traz novas evidências para melhor se entender esse complexo contexto. Esses novos achados podem estar relacionados ao fato de a língua-alvo da pesquisa ter sido o espanhol. Mesmo com a semelhança de *status* entre o espanhol e o inglês (o fato de ambas serem L3 e LE para os surdos brasileiros), não podemos ignorar as diferenças entre essas línguas no contexto brasileiro, como: (1) o fato de serem línguas de origem distinta (uma é anglo-saxônica, a outra é latina); (2) a relação entre L2 e L3 no ambiente de ensino plurilíngue (o português e o espanhol tem mais semelhanças entre si do que o português e o inglês, o que pode influenciar a quantidade e tipo de transferências); e (3) o fato de grande parte das escolas adotarem o inglês como LE na educação básica, o que influi no conhecimento prévio dos estudantes com relação à LE alvo.

Além disso, existe a questão das línguas prévias conhecidas pelos indivíduos de cada pesquisa, o que pode influenciar também em suas produções e a questão do conhecimento prévio específico de outra LE, o que pode facilitar o processo de aprendizagem da nova LE. É preciso que novas pesquisas sobre o ensino de espanhol-L3 para surdos sejam realizadas em nosso país, a fim de que mais olhares se voltem a esse contexto de ensino.

Para finalizar nossa revisão de trabalhos em âmbito nacional, apresentamos o estudo de Pereira (2015), cujo objetivo foi compreender como professoras de LE para alunos surdos recontextualizam os Discursos Pedagógicos Oficiais dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Estrangeira Moderna (PCN-LE) e de outros

documentos referentes à educação de surdos nas suas práticas pedagógicas. Dezesete escolas das diferentes regiões brasileiras responderam ao questionário da pesquisa e foram realizadas 11 entrevistas com professoras de LE para surdos.

Os dados de Pereira (op. cit.) revelaram que as professoras de LE para surdos fazem uso do PCN-LE e de outros documentos referentes à educação de surdos para nortear suas práticas pedagógicas, alegando que somente o PCN-LE não viabiliza orientações para o ensino de LE para surdos. Conforme mencionamos anteriormente, os documentos oficiais de educação de nosso país, como os PCNs, ainda não incorporaram a especificidade do contexto de educação de surdos, sobretudo o ensino de LE para surdos.

A pesquisa de Pereira (2015) identificou o método de gramática e tradução e o ensino comunicativo de línguas como métodos/abordagens mais utilizados pelas professoras da pesquisa. A autora também percebeu que, nos contextos em que havia professores novos e professores não fluentes em Libras, havia intérprete de Libras na aula de LE, mas eles não foram mencionados pelas entrevistadas quando perguntadas sobre a metodologia de ensino que utilizavam na aula de LE para surdos. Esse é um contexto que, como mencionado anteriormente, também necessita de investigação em nosso país: o ensino-aprendizagem de LE para surdos com a presença de intérprete de Libras.

Com relação aos planos de ensino analisados, Pereira (2015) percebeu que as professoras fazem tentativas de aproximação com o cotidiano dos estudantes surdos e partem de suas necessidades para ensinarem a LE. Consideramos que essa é uma premissa importante: considerar os surdos enquanto sujeitos reais, com especificidades.

Ademais, o estudo de Pereira (2015) traz contribuições significativas à área de ensino de LE para surdos no Brasil uma vez que mapeia práticas pedagógicas que efetivamente ocorrem/ocorreram em salas de aula de LE para surdos. Esses dados são relevantes, inclusive, para se pensar políticas públicas para o ensino de LE para surdos em nosso país, incluindo a formação de profissionais para atuar nessa área.

Entretanto, ao afirmar que “os estudos de Sousa (2008) [...] mostraram que frequentemente os surdos, quando aprendizes de uma LE-L3, recorrem a sua L1, a Libras e não a sua L2, o português”, Pereira (2015, p. 176) contradiz o que se vê em Sousa (op. cit.), já que essa autora apresenta como resultado justamente a presença ativa das duas línguas (Libras-L1 e português-L2), tanto na escrita quanto no processo de ensino-aprendizagem de inglês no contexto de sua pesquisa.

Com essa revisão de literatura, percebemos o quanto o tema da aquisição de L3 por surdos ainda precisa ser explorado. Mesmo poucos, esses trabalhos iniciais são de grande importância, pois, levantam questionamentos que antes nunca haviam sido tratados na área de aquisição de L2/L3 nem na área de educação de surdos e incentivam novas pesquisas. A contribuição desses estudos pode se dar no sentido de oferecer uma compreensão mais global do fenômeno de aquisição de línguas não maternas e apontar caminhos para o ensino de L2 e LE para surdos.

Na seção seguinte, abordaremos a questão das abordagens de ensino, no que tange à educação de surdos e o ensino de L2/LE de forma mais ampla.

### 1.3 ABORDAGENS DE ENSINO

#### 1.3.1 Abordagens de ensino em educação de surdos<sup>50</sup>

Durante muito tempo, os surdos não tiveram direito à educação alguma. Especialmente após 1880,<sup>51</sup> a comunidade surda passou por um processo de exclusão de seus direitos linguísticos e de negação de sua identidade e cultura por parte da comunidade ouvinte por conta da proibição do uso da língua de sinais e da obrigatoriedade do ensino da modalidade oral da língua do seu país. Nessa **perspectiva oralista**, predominava a visão de surdez como patologia e de surdo como deficiente e cognitivamente limitado. Consequentemente, a língua de sinais não era considerada uma língua genuína.

Como descreve Guarinello (2007), os pressupostos da abordagem oralista são de ordem clínico-terapêutica: procura-se corrigir a “anormalidade” do surdo, evitando a manifestação das diferenças. Para isso, obriga-se o surdo a falar e se proíbe o uso da língua de sinais, pois, acredita-se que o uso de sinais possa impedir o desenvolvimento da língua oral.

Com o estabelecimento dessa abordagem de ensino, principalmente em razão das decisões tomadas no Congresso de Milão, a educação de surdos em diversos países passou a girar em torno da

---

<sup>50</sup> Esta subseção está baseada em nossas publicações durante o andamento da tese (SOUSA, 2014a; SOUSA, 2014b).

<sup>51</sup> Ano do Congresso Internacional de Educação de Surdos em Milão (Itália), no qual se decidiu pela proibição do uso da língua de sinais na educação de surdos.

reabilitação dos surdos, ou seja, da “cura” da surdez, em detrimento das questões educacionais, que ficaram em segundo plano. No Brasil, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) aderiu ao método oral puro a partir de 1911, proibindo o uso da Libras nas salas de aula de surdos.

Como na perspectiva oralista se acredita que o surdo tem dificuldade de abstração, a metodologia se pauta no ensino de palavras isoladas (GUARINELLO, 2007). Além disso, tem-se a repetição de palavras e frases, exposição a modelos, exercícios de nomeação e substituição de elementos nas sentenças. Essas práticas refletem uma visão behaviorista de imitação e reforço. Essa corrente de ensino de surdos tem muitas características comuns com o método audiolingual de ensino de línguas estrangeiras, conforme descreveremos na próxima subseção.

Nos anos 60, o linguista americano William Stokoe publicou estudos sobre a ASL, demonstrando que essa era “uma língua com todas as características das línguas orais” (GOLDFELD, 1997, p. 28). Nessa época, muitos surdos continuavam iletrados e não desenvolviam as habilidades orais como esperado na filosofia oralista, haja vista que oralização não é garantia de letramento. A partir desse período, o movimento oralista começou a decair e se passou a advogar o retorno da língua de sinais à educação dos surdos a fim de tentar melhorar o desempenho escolar dos surdos.

No final dos anos de 1960, surge, nos EUA, uma nova proposta de ensino de surdos: a **comunicação total**. No Brasil, esse movimento começou a despontar no fim da década de 1970. Como descreve Goldfeld (1997), a comunicação total utiliza todas as formas de comunicação possíveis no ensino de surdos, tais como mímica, língua de sinais, alfabeto digital, fala, aparelhos de amplificação sonora entre outros. Entretanto, propõe que o uso da língua de sinais e da língua oral seja concomitante, prática conhecida como “bimodalismo”.

Essa abordagem não causou grandes efeitos no sucesso acadêmico dos surdos, principalmente devido ao fato de não priorizar o uso da língua de sinais. Ao tentar utilizar simultaneamente a língua de sinais e a língua oral, geralmente “o professor assujeita a língua de sinais à língua majoritária” (GUARINELLO, 2007, p. 32). Por exemplo, omite-se a morfologia da língua de sinais e se troca a ordem dos sinais. Com a gramática alterada, o discurso sinalizado fica ininteligível. Na prática bimodal, a língua oral também passa por modificações. O ritmo da fala, por exemplo, é alterado para se dar conta de produzir as duas línguas ao mesmo tempo. Dessa forma, o estudante surdo não tem

acesso, de forma plena<sup>52</sup>, nem à língua de sinais nem à língua oral. Nesse contexto, o surdo tem acesso apenas a fragmentos das línguas, o que não é suficiente para a aquisição de uma língua.

(Re)inserir a língua de sinais na educação de surdos após anos de proibição sem dúvida foi uma conquista do movimento da comunicação total. Entretanto, os pressupostos dessa abordagem ainda focam na questão da surdez enquanto deficiência e não consideram o *status* linguístico da língua de sinais. Uma das evidências disso é o fato de a língua de sinais precisar ser utilizada juntamente com uma língua oral.

Guarinello (2007) relata que no fim da década de 1970, nos EUA, tem início um movimento de reivindicação pelos direitos das minorias linguísticas. Juntamente com outras comunidades, os surdos passam a reivindicar o direito ao acesso à língua de sinais como L1 e à língua majoritária como L2. Trata-se do início do movimento em prol do **bilinguismo** na comunidade surda. Ao contrário do bimodalismo da comunicação total, a perspectiva bilíngue advoga em favor do uso das línguas em momentos distintos e com objetivos distintos.

Essa perspectiva tem como pressuposto uma concepção socioantropológica de surdo e de surdez (SKLIAR, 2005). De acordo com essa concepção, as pessoas surdas formam uma comunidade linguística que compartilha língua e cultura próprias. A surdez não mais é vista como deficiência, mas como diferença cultural, uma nova forma de apreender o mundo. Como descreve Lane (1992), nessa perspectiva, as escolas de surdos deixam de exercer o papel de “clínicas da fala” para assumirem o seu papel de instituições de educação. Trata-se de uma mudança de paradigma nas concepções de surdez/surdo e língua de sinais.

O bilinguismo começa a despontar no Brasil, na década de 1980, a partir das pesquisas da linguista Lucinda Ferreira Brito<sup>53</sup> sobre a gramática da Libras. Nos anos seguintes, pesquisas foram acontecendo paralelamente a movimentos sociais pela oficialização da Libras, que aconteceu no dia 24 de abril de 2002, por meio da lei nº 10.436. Em 22 de dezembro de 2005, o decreto nº 5626 regulamentou essa lei,

---

<sup>52</sup> Como “acesso pleno” estamos considerando a argumentação de Botelho (2002). Essa autora, ao se reportar à língua de sinais como língua plena para os surdos, está se referindo ao fato de essa língua não depender da audição, sendo plenamente acessível aos sentidos das pessoas surdas, já que é apreendida basicamente pela visão e produzida com as mãos e o corpo.

<sup>53</sup> Lucinda Ferreira Brito publicou o livro *Por uma gramática de língua de sinais* na década seguinte, em 1995.

trazendo, entre outras conquistas, o direito do surdo à aprendizagem do português como segunda língua.

Apesar de as três abordagens aqui comentadas (oralismo, comunicação total e bilinguismo) ainda coexistirem em nosso país, o Decreto nº 5.626/2005 trata do direito dos surdos a escolas e classes bilíngues, com a Libras como língua de instrução, juntamente com a modalidade escrita do português. A seguir, trataremos um pouco mais da abordagem bilíngue por ser a abordagem de ensino de surdos norteadora da presente pesquisa.

#### 1.3.1.1 Abordagem bilíngue e educação de surdos<sup>54</sup>

A aceitação da abordagem bilíngue como diretriz no ensino de surdos se torna um grande desafio, não apenas pelas razões defendidas pelos oralistas, mas também porque a crença na tradição monolíngue no Brasil é muito forte. Acredita-se que aqui se fala uma única língua, o português, apesar de a realidade mostrar o contrário, pois temos as línguas faladas pelos diversos imigrantes, as inúmeras línguas indígenas e as línguas de sinais.<sup>55</sup>

Essa crença no monolinguismo brasileiro está enraizada não só no senso comum, mas também entre muitos educadores. Além da não aceitação da Libras como uma língua genuína, existe a falsa concepção de que usar uma língua leva ao não uso de outra (QUADROS, 2005). Essa visão subtrativa, subjacente às práticas oralistas, considera que o surdo que usa língua de sinais ficará desmotivado a aprender a língua oficial do país em que vive, fato já desmistificado por diversas pesquisas (cf. QUADROS, 1997).

Nota-se que essa perspectiva subtrativa de bilinguismo também está presente nos discursos de pessoas surdas. Como a língua de sinais foi proibida durante vários anos e a cultura dos surdos foi reprimida, muitos deles adotam uma postura defensiva diante da língua oral de seu país, por receio que a língua majoritária tome novamente o espaço que a língua de sinais está conquistando na sociedade.

---

<sup>54</sup> Esta subseção está baseada em nossas publicações durante o andamento da tese (SOUSA, 2014a; SOUSA, 2014b).

<sup>55</sup> No Brasil, além da Libras, tem-se conhecimento da existência da Língua de Sinais Kaapor Brasileira (LSKB), utilizada pela tribo de índios Urubu-Kaapor, no Maranhão. Além disso, algumas línguas de sinais emergentes têm sido investigadas em comunidades indígenas com surdos no Mato Grosso do Sul.



Entretanto, saber uma língua não necessariamente implica excluir outra, já que ambas podem ser ativadas com objetivos específicos. Para Quadros (2005), o bilinguismo trata do uso de diferentes línguas em contextos sociais distintos, dependendo das pessoas com quem se fala e das funções que se deseja desempenhar. Essa autora, portanto, defende uma postura aditiva de bilinguismo na educação de surdos, na perspectiva de Cummins, acreditando que saber várias línguas apresenta benefícios de ordem cognitiva, política, social e cultural.

Cummins (1981) defende a hipótese da interdependência linguística, na qual as línguas dos falantes bilíngues se “alimentam” mutuamente em termos de transferência de elementos linguísticos, habilidades metalinguísticas e metacognitivas. Segundo esse autor, a primeira língua é a base sobre a qual outras línguas são aprendidas, mesmo que sejam de modalidades distintas, como a ASL (L1) e o inglês (L2).

Em 2006, Cummins rebate as críticas de Mayer e Wells (1996 apud MENÉNDEZ, 2010) quanto ao fato de não ser possível haver transferência entre língua de sinais e língua oral escrita. Esses autores argumentam que o surdo não tem habilidades de leitura/escrita na sua L1 (língua de sinais) que possam ser transferidas para a L2 (língua oral) escrita. Cummins (2006) afirma que o conhecimento conceitual proporcionado pela língua de sinais (L1) é tão importante para o desenvolvimento das habilidades de letramento em uma língua oral quanto o conhecimento linguístico, sendo, portanto, possível a transferência entre línguas de modalidade diferentes. Além disso, como sustentam Perfetti e Sandak (2000), os surdos que adquirem a língua de sinais desde cedo constroem uma base cultural e motivacional na L1 que os auxiliará na aprendizagem da leitura/escrita na L2.

Outra contribuição do bilinguismo ao bilíngue diz respeito ao fato de ele desenvolver uma maior flexibilidade cognitiva. Cummins (2008) sustenta que isso se dá em função de os sujeitos bilíngues processarem a informação por meio de duas línguas diferentes. São capazes de comparar e contrastar os modos como as duas línguas organizam a realidade, e isso gera uma maior reflexão linguística e cognitiva se comparado aos sujeitos monolíngues.

Ainda em comparação com os monolíngues, Lane (1992) afirma que as pessoas bilíngues possuem mais habilidade para analisar a estrutura de frases, descobrindo regras, são mais sensíveis às relações semânticas entre as palavras e mais criativos na resolução de problemas.

Lane (op. cit.) também ressalta que, quando vão à escola com uma língua já consolidada, as crianças terão muito mais consistência no

desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em L2. Portanto, promover a língua de sinais das crianças surdas desde cedo é prepará-las para a futura aprendizagem escolar da língua portuguesa como L2.

Existe ainda a questão da identificação cultural com a língua. Por apreenderem o mundo de forma intensamente visual, os surdos precisam de uma língua visuoespacial para significar a sua relação com o conhecimento e com as pessoas. Não seria prudente, portanto, suprimir o uso da língua de sinais na educação de surdos, pois, conforme mencionamos anteriormente, essa língua é a única que lhes é plenamente acessível e que lhes “dá [...] maior esperança por uma educação compreensível e significativa” (LANE, 1992, p. 160).

Assim como a visão sobre bilinguismo mudou ao longo da história, a concepção de sujeito bilíngue também mudou. Durante muito tempo (e ainda hoje em algumas perspectivas), a concepção de bilíngue esteve relacionada ao domínio da L2 de forma semelhante a um “nativo”<sup>56</sup> (visão tradicional/ideal de bilinguismo). Numa perspectiva sociofuncional, o sujeito bilíngue é alguém que “tem habilidade de produzir enunciados significativos em duas (ou mais) línguas” e “tem comando de pelo menos uma habilidade linguística (ler, escrever, falar, ouvir) em outra língua” (COSTA; GESSER; VIVIANI, 2007, p. 52). Como sustenta Grosjean (1996), é alguém capaz de “funcionar” nas línguas que adquiriu, de acordo com as necessidades apresentadas.

Muitos surdos não se percebem enquanto bilíngues (GROSJEAN, 1996), pois acreditam que ser bilíngue é dominar o português tal qual um ouvinte – o falante “nativo” dessa língua. Neste trabalho, entendemos que o indivíduo surdo é bilíngue quando ele faz usos significativos da Libras e da língua portuguesa, utilizando uma ou outra dependendo do contexto comunicativo, ou seja, de acordo com a finalidade, o interlocutor, a situação, o tópico em questão entre outros.

Quanto ao conceito de educação bilíngue para surdos, muitos acreditam que se trata apenas de reconhecer a língua de sinais como L1 e a língua oficial do país como L2. Esse reconhecimento implica em várias ações pedagógicas a fim de se sustentar esse pressuposto básico. Quadros (1997) sugere uma série dessas ações, dentre as quais destacamos: a presença de professores fluentes em Libras, a necessidade

---

<sup>56</sup> Aqui estamos utilizando o termo “nativo” entre aspas para chamar a atenção para a dificuldade/complexidade de se definir esse termo, ainda mais em um mundo globalizado como o atual. Além disso, não estamos utilizando “nativo” no sentido idealizado de acreditar que haja um grupo de pessoas com um único modo de falar “correto” em determinada língua.

de um currículo organizado em uma perspectiva visuoespacial; um currículo que trate de aspectos da Libras e da comunidade surda (história, cultura surda etc.); a língua portuguesa ensinada como L2 por pessoas especializadas em ensino de L2 e o acesso a todos os conteúdos escolares na Libras.

Nessa perspectiva, a língua de sinais não é vista apenas num caráter instrumental, como um meio de se chegar à língua majoritária, como sustentam algumas propostas educacionais para a comunidade surda que se denominam bilíngues. Na verdade, é a língua de sinais que vai desencadear todo o processo de aprendizagem dos estudantes surdos. A língua portuguesa escrita tem seu papel específico de L2 nesse processo, pois ela também é uma língua dos surdos brasileiros. A recomendação (inclusive do Decreto 5626) de que ela se faça presente na escola na modalidade escrita se dá pelo fato de que a escrita se apresenta em meio visual/gráfico. Respeitam-se, assim, as experiências essencialmente visuais das pessoas surdas.

Como sustentam Quadros (1997), Lane (1992) e Guarinello (2007), uma perspectiva bilíngue de ensino de línguas para surdos passa também pela interação entre a L1 e a L2 dos aprendizes. Fazer comparações explícitas entre as estruturas das duas línguas pode fazer com que os surdos compreendam melhor as diferenças e as semelhanças existentes entre elas, a fim de que monitorem seu uso e sua aprendizagem. No caso do estudo de uma L3, os surdos podem contar, além da língua de sinais (L1), com o suporte da L2 como uma língua que participa ativamente do processo de aprendizagem e uso da L3, conforme sustentam os estudos de Sousa (2008), Silva (2013) e Rocha (2014).

Em nossa pesquisa, essas características foram basilares para a organização e oferta do curso que promoveu a produção de dados para nossa análise: na elaboração do material didático, na preparação das aulas, na condução da dinâmica das aulas, nas atividades propostas, entre outros âmbitos. Priorizou-se a valorização da língua de sinais como L1 dos estudantes, o português como sua L2, suas especificidades enquanto sujeitos visuais e aspectos de sua cultura, além do histórico e do repertório linguístico desses sujeitos enquanto aprendizes de línguas.

### 1.3.2 Abordagens de ensino de L2/LE<sup>57</sup>

Esta subseção tratará de algumas abordagens/métodos bastante presentes na história do ensino de línguas não maternas (segundas ou estrangeiras): o método tradução-gramática,<sup>58</sup> o método audiolingual e a abordagem comunicativa (ou Ensino Comunicativo de Línguas – ECL). Entretanto, antes de apresentá-los, é preciso que distingamos método e abordagem.

De acordo com Almeida Filho (2005, p. 78), abordagem é “um conjunto de pressupostos teóricos, de princípios, e até de crenças, ainda que só implícitas, sobre o que é uma língua natural, o que é aprender e o que é ensinar outras línguas”. São princípios que embasam as concepções de como se aprende e como se ensina uma língua. Esses princípios se materializam no método, nas escolhas pedagógicas em sala de aula, mas são anteriores, subjacentes a elas. O método, por sua vez, propõe-se a prescrever técnicas e procedimentos de ensino.

Na década de 60, dois métodos eram predominantes no ensino de L2: o **método tradução-gramática** e o **método audiolingual**. De acordo com Ellis (2001), eles estão fundamentados em teorias de aprendizagem bastante distintas. Enquanto o primeiro acredita que o processo de aprendizagem se trata de um processo intelectual de estudo e memorização de listas de vocabulário bilíngue e de regras explícitas de gramática, o segundo está embasado numa concepção behaviorista de aprendizagem, a qual sustenta que a aprendizagem se dá pela formação de hábitos por meio da repetição e do reforço.

Sateles e Almeida Filho (2010) comentam que o método tradução-gramática<sup>59</sup> para o ensino de L2 se assemelha ao ensino das línguas clássicas no sentido de objetivar o trabalho de leitura e tradução. Ainda segundo esses autores, o método audiolingual encoraja o uso extensivo de *drills* (exercícios repetitivos) para treinar as estruturas gramaticais da língua, justamente porque pressupõe que a aprendizagem de uma L2 depende da formação de hábitos. Essa concepção de ensino-aprendizagem acredita que, quanto mais acontece a repetição das estruturas corretas da língua, mais rapidamente se dá sua memorização e aprendizagem. Nesse método, o ensino explícito de gramática não é

---

<sup>57</sup> Esta subseção está baseada em uma de nossas publicações durante o andamento da tese (SOUZA, 2014b).

<sup>58</sup> Também conhecido como “método de tradução gramatical” e “método da gramática e tradução”.

<sup>59</sup> Datado de 1840, na Europa.

permitido, assim como o uso da LM (nem mesmo em atividades de tradução).

Como se percebe, a abordagem audiolinguista tem muitos pressupostos em comum com a abordagem oralista de educação de surdos, a saber: que a aprendizagem se dá por repetição, memorização e formação de hábitos; que a língua é um código, ou seja, “um sistema de estruturas governadas por regras” (NUNAN, 1989 *apud* BROWN, 1994, p. 70); que o ensino deve ser baseado nas estruturas da língua; que o uso da L1 e, conseqüentemente, da tradução de/para a L1, é prejudicial à aprendizagem da LE, entre outros.

É importante comentar que, embora o método de tradução gramatical use a LM do aluno como língua de instrução, ela é vista apenas como um meio para se aprender a LE. Essa postura é semelhante à que ocorre na abordagem comunicação total de educação de surdos e em algumas propostas que se denominam bilíngues, mas que, apesar de fazerem uso da língua de sinais, continuam priorizando a língua portuguesa. Além disso, no método de tradução gramatical, a tradução não é vista como uma atividade comunicativa, funcional, mas que visa apenas exercitar as estruturas da língua-alvo.

Sateles e Almeida Filho (2010) acreditam que tanto o método da gramática e tradução quanto o método audiolingual — entre outros métodos — fazem parte, em sua essência, de matriz comum, a saber uma **abordagem gramatical**. O estudo da gramática, da estrutura da língua, é a base organizatória para o ensino e a aprendizagem sistemáticos nesses métodos, seja de forma explícita ou implícita. Para Almeida Filho (1987, p. 33), “o ensino gramaticalista que precede o comunicativismo pode ser reduzido teoricamente a uma abordagem e tecnologia de ensino voltada para a internalização das formas da língua”.

Na década de 1970, começa a surgir um interesse maior sobre os aspectos sociais da linguagem. Como consequência, a partir dos anos 80, vários livros didáticos de L2/LE são lançados dentro da então chamada **abordagem comunicativa** – ou, pelo menos, dizendo-se como tal. Muitos desses materiais, entretanto, permanecem com características fortes do método audiolingual, método estruturalista<sup>60</sup> predominante quando surgiu a abordagem comunicativa no final da década de 1970. Para Sateles e Almeida Filho (2010), essa abordagem híbrida trata de temas e conflitos da vida dos alunos numa ação dialógica e

---

<sup>60</sup> O adjetivo **estruturalista** está sendo usado, neste trabalho, no sentido de “gramaticalista”, ou seja, com foco prioritariamente na forma, na estrutura.

problematizadora, mas não abandona o ensino rotinizador de regras gramaticais seguido de exercícios. Para eles, trata-se de uma “abordagem gramatical comunicativizada”.

Neste trabalho, a abordagem comunicativa está sendo tratada como Ensino Comunicativo de Línguas (ECL), ou seja, na linha de Brown (1994), Larsen-Freeman (2000), Littlewood (1981), Richards e Rogers (2001), dentre outros, os quais a intitulam *Communicative Language Teaching*. Esses (e outros) autores entendem “comunicação” como um processo sociointerativo no qual se constroem ações e identidades, e não numa visão reducionista do termo “comunicação”, como a acepção restritiva e mecanicista da Teoria da Informação dos anos 70. Como sustenta Almeida Filho (2013, p. 13), “codificar e decodificar informações, como num jogo de espelho, seria por demais redutivo e insuficiente”, pois “os participantes da interação social são sujeitos históricos” que constroem o discurso num processo de negociação.

Almeida Filho (2013, p. 13) afirma ainda que

concebemos hoje comunicação (sempre de forma incompleta e conscientemente provisória), como uma forma de interação social propositada, onde se dão [...] casos de (re)construção de conhecimento e troca de informações.

A abordagem comunicativa trabalha, portanto, na concepção de que o significado é co-construído na interação.

Por se tratar de uma abordagem e não de um método, o ECL pode utilizar atividades e procedimentos de ensino de diferentes métodos (RICHARDS; ROGERS, 2001). Inclusive, procedimentos tradicionais de ensino de línguas podem ser reinterpretados numa perspectiva comunicativa, a exemplo do ensino explícito de gramática e do uso da tradução de/para a LM.

Como a concepção de língua no ECL é de língua primeiramente como “interação e comunicação” (NUNAN, 1989 *apud* BROWN, 1994, p. 70), ao contrário da concepção estrutural dos métodos tradução-gramática e audiolingual, as práticas desenvolvidas em sala de aula, independente de serem procedimentos utilizados por outros métodos, têm a **competência comunicativa** como fim.

Brown (2000) conceitua competência comunicativa como sendo o conhecimento que permite uma pessoa se comunicar de forma

funcional e interativa, enquanto a **competência linguística** se refere ao conhecimento gramatical da língua, sobre sua estrutura.

No entanto, a competência comunicativa não exclui a competência linguística, apenas a considera insuficiente para se interagir socialmente. Para isso, é preciso “desenvolver uma competência comunicativa que engloba o conhecimento gramatical, o conhecimento lexical e o conhecimento do uso social da língua” (SILVEIRA, 1999, p. 75).

A competência comunicativa, de acordo com Canale e Swain (1980 *apud* BROWN, 2000), envolve também a **competência estratégica**, isto é os meios linguísticos e não linguísticos usados para compensar problemas na comunicação, oriundos de variáveis no desempenho (como fadiga, distração e estresse) ou de falta de conhecimento linguístico. De acordo com Almeida Filho (2013, p. 15), a competência estratégica engloba os “conhecimentos e mecanismos de sobrevivência na interação”, visando à adequação a diferentes contextos, ou seja, opera no âmbito pragmático.

Segundo Richards e Rogers (2001), a aprendizagem é vista, na perspectiva comunicativa, como um processo de construção criativa que envolve tentativa e erro. Assim, os estudantes são encorajados a se arriscar e aprender com os erros. Nesse “arriscar-se”, eles empregam diversas estratégias de comunicação a fim de solucionar os problemas decorrentes do conhecimento linguístico limitado.

Muitas dessas estratégias, inclusive, estão baseadas no uso da L1 do aprendiz. Como vimos na revisão de literatura, em Sousa (2008) e Rocha (2014), na escrita em L3, os surdos fizeram uso de estratégias de comunicação baseadas não apenas em sua L1 (Libras), como também em sua L2 (português).

Quanto à fluência e correção gramatical, ambas são vistas como igualmente importantes quando se busca desenvolver a competência comunicativa, apesar de a fluência ter um papel mais relevante no sentido de engajar os estudantes no uso da língua (BROWN, 2000). O incentivo à fluência leva os estudantes a se aventurarem na produção da língua-alvo, sem uma preocupação exacerbada com a forma que os paralise por medo de errar.

Quanto ao ensino de gramática, ao contrário do que algumas interpretações sustentam, consideramos que o ECL não o proíbe. Sateles e Almeida Filho (2010), por exemplo, afirmam:

Temos agora o surgimento de uma abordagem comunicativa, uma abordagem de ensinar e de

aprender línguas que filosoficamente afasta a gramática como organizadora mor ou orientadora do processo de ensino-aprendizagem de língua. Isto não quer dizer que para a abordagem comunicativa a gramática não tenha valor. Ela o tem, sem dúvida uma vez [sic] a estruturação gramatical da língua é base para a comunicação de todo modo. (SATELES; ALMEIDA FILHO, 2010, sem paginação).

Littlewood (1981) propõe a divisão de tarefas de uma aula comunicativa em dois momentos: **atividades pré-comunicativas** (as quais trabalham a forma linguística) e **atividades comunicativas** (nas quais o foco está no significado). No ECL, portanto, o ensino da gramática/forma está subordinado ao uso de categorias funcionais, isto é a intenção que se tem ao produzir um enunciado.

Conforme mencionado, na concepção audiolinguista, não se permite o ensino explícito de gramática, mas as estruturas são repetidas e memorizadas pelos aprendizes indutivamente. Já no método tradução-gramática, a gramática é ensinada diretamente. É importante observar que, mesmo se tratando de dois métodos distintos, a visão de língua e de aprendizagem de língua que os fundamenta é a mesma: estruturalista/formalista, ou seja, com o objetivo principal de que o aprendiz adquira as formas da língua-alvo. A diferença é que o primeiro foca na leitura e na tradução, e o segundo, nas habilidades orais. O ECL, por sua vez, trabalha a gramática em favor da comunicação.

Enquanto os métodos tradução-gramática e audiolingual fazem uso de uma linguagem artificial e fragmentada, o ECL propõe o acesso a materiais autênticos em sala de aula — ou seja, não adaptados para fins pedagógicos — como um modo de desenvolver a fluência dos aprendizes. Brown (1994), por exemplo, defende o uso de gêneros textuais no ensino de inglês como língua estrangeira. De acordo com Marcuschi (2005, p.22–23) “a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual”, ou seja, por “textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que representam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”.

Brown (1994) advoga também a favor do privilégio da integração das quatro habilidades linguísticas (escutar, falar, ler e escrever), semelhante ao que ocorre fora da situação de sala de aula de L2/LE, tornando as aulas mais interessantes, motivadoras e significativas. No



caso do ensino de LE para surdos são trabalhadas exclusivamente as habilidades de leitura e escrita, dada a sua condição auditiva. Mesmo assim, é possível embasar-se no princípio de integração das habilidades para sustentar uma integração entre o ensino da leitura e o da escrita.

O ECL também valoriza o uso da LM no ensino de L2/LE (LARSEN-FREEMAN, 2000; RICHARDS; ROGERS, 2001, entre outros), contrariamente ao que algumas interpretações dessa abordagem propagam. Essa abordagem não proíbe o uso da LM na aula de LE, mas defende sua utilização quando for importante para contribuir com a aprendizagem dos estudantes. Um desses usos se dá por meio do contraste entre a L1 e a L2/LE – corroborando o que sustenta Lane (1992) e Quadros (1997) sobre o uso da comparação entre L1 e L2 na educação de surdos, numa perspectiva bilíngue.

A tradução de/para a LM também pode ser usada quando os alunos se beneficiem dela – seja como uma ferramenta de ensino-aprendizagem ou como uma quinta habilidade (RIDD, 2000). Nesse caso, a tradução é considerada numa perspectiva comunicativa (WIDDOWSON, 1991) e não como no método tradução-gramática. Nesse método, a tradução é usada apenas como um veículo para se ensinar a gramática e o vocabulário da língua-alvo. Além disso, é feita de modo descontextualizado, já que explora apenas a tradução de palavras e frases (RICHARDS; ROGERS, 2001). No ensino audiolingual, por sua vez, o uso da L1 é completamente proibido em sala de aula por ela ser considerada uma ameaça ao domínio da L2/LE, perspectiva semelhante à da abordagem oralista de educação de surdos.

Por fim, para se desenvolver a competência comunicativa na aula de LE, Almeida Filho, corroborando Nunan (1989 *apud* BROWN, 1994), afirma que é necessário

promover um ensino que considere as atividades de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele seja capaz de usar a nova língua na realização de ações verdadeiras na interação com os outros usuários dessa língua. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 47)

A abertura ao uso da LM, da tradução e do foco nas necessidades/interesses dos estudantes, entre outras características, fez com que o ECL fosse eleito a abordagem norteadora desta pesquisa de doutorado, juntamente com a abordagem bilíngue de educação de surdos, para se ensinar inglês escrito como L3/LE para surdos, assim

como em nossa pesquisa de mestrado (SOUSA, 2008). Essas duas abordagens, ainda que de campos teóricos distintos compartilham princípios fundamentais, conforme apresentamos anteriormente, já que a abordagem bilíngue é oriunda do campo da educação de surdos e a abordagem comunicativa do campo de ensino de LE.

O arcabouço teórico sobre estratégias de comunicação também é fundante na presente pesquisa. A seção seguinte tratará especificamente disso e, além disso, discutirá a relação das estratégias de comunicação com o ECL.

## 1.4 ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO

### 1.4.1 A transferência entre línguas

Na produção em L2/LE é comum haver transferências de outras línguas conhecidas pelos falantes, tanto da LM quanto das demais línguas não maternas. Quando as estruturas da língua-fonte e da língua-alvo coíndidem, ocorre o que a literatura chama de “transferência positiva”. Ellis (1997, p. 142) define esse tipo de transferência como a “transferência linguística que facilita a aquisição das formas da língua-alvo”. Por outro lado, quando as estruturas da língua-fonte e da língua-alvo não coincidem, a transferência resulta em erro<sup>61</sup> e é chamada de “transferência negativa”.

Ellis (op. cit.) relata um pouco da história da perspectiva sobre transferência nos estudos em aquisição de L2. Trataremos agora dos pontos principais desse histórico.

No auge do behaviorismo, a saber décadas de 40 e 50, acreditava-se que os erros eram resultado de “interferência”, como era chamada a transferência negativa. Nessa época, a análise contrastiva entre a L1 e a L2 do aprendiz buscava descrever em que os aspectos dessas línguas se diferenciavam, a fim de evitar que a interferência da L1 sobre a L2 acontecesse. Ou seja, era preciso evitar o erro. Nessa concepção, acreditava-se que a L1 impedia que o aprendiz aprendesse os aspectos da L2.

---

<sup>61</sup> O erro na L2 não ocorre apenas quando há transferência negativa da L1. De acordo com Brown (2000), existem também os erros intralinguísticos (resultados de hipóteses do aprendiz sobre a L2), os erros que ocorrem devido ao contexto sociolinguístico de comunicação, ao uso de estratégias psicolinguísticas e cognitivas e às variáveis afetivas.

No começo dos anos de 1970, a perspectiva behaviorista começou a declinar. Com isso, duas perspectivas ganharam força: a mentalista e a cognitivista. A primeira (mentalista) argumentava que poucos erros vêm de transferência da L1. Numa pesquisa realizada com hispânicos aprendizes de inglês como L2, identificou-se que apenas 5% dos erros vinham da L1.

A segunda perspectiva alternativa ao behaviorismo (perspectiva cognitivista) redefiniu o conceito de transferência sob o arcabouço cognitivista, o que começou com Selinker. Esse autor formulou a teoria da interlíngua,<sup>62</sup> alegando que a transferência é um processo cognitivo, não uma interferência. Nessa perspectiva, os aprendizes recorrem à sua L1 para formar hipóteses na interlíngua, bem como a qualquer tipo de informação que eles tenham disponível, como o conhecimento de outras línguas.

No final do século XX, foi-se observando que os erros cometidos pelos aprendizes de uma L2 não eram estáveis, ou seja, que sua interlíngua variava de acordo com fatores externos (como tarefa, registro e tópico) e internos (fatores afetivos) — uma perspectiva construtivista de aprendizagem.

De acordo com Leki (1992, p. 111), atualmente “os erros são vistos como evidência de uma variedade de estratégias de aprendizagem e de produção linguísticas”<sup>63</sup> empregadas pelos aprendizes de uma L2, influenciados por fatores externos e internos. Ou seja, o erro é resultado da tentativa de se comunicar. Nessa visão, o erro não é visto como algo a ser evitado. Pelo contrário, as situações que podem gerar erro são estimuladas.

Sobre isso, Cummins (2007, p. 1) afirma que “nós devemos explorar estratégias em sala de aula que tenham se mostrado eficazes em ajudar os estudantes a transferir para o inglês o conhecimento que eles têm na sua primeira língua”.<sup>64</sup> Nesse sentido, precisamos estimular o aluno a testar suas hipóteses quanto ao uso da língua, arriscando-se na produção textual, mesmo que isso gere erros. Essa é a perspectiva adotada no presente trabalho.

Não entendemos o erro como algo negativo, a ser evitado. Pelo contrário, entendemos o erro como sendo uma evidência importante no

---

<sup>62</sup> “Um termo cunhado por Selinker para se referir ao conhecimento sistemático de uma L2 que é independente tanto da língua-alvo quanto da L1 do aprendiz” (ELLIS, 1997, p. 140).

<sup>63</sup> Tradução nossa.

<sup>64</sup> Tradução nossa.

sentido de indicar quais hipóteses estão sendo testadas no processo de aquisição da língua-alvo. Assim, o professor, de certa forma, tem acesso ao processo de aprendizagem do aprendiz e pode planejar melhor suas intervenções pedagógicas. Além disso, refletindo sobre seus erros, o próprio aprendiz pode conhecer e acompanhar melhor o seu processo de aprendizagem.

A seguir, apresentaremos alguns dos fatores que podem favorecer a transferência entre línguas. Os conceitos abordados serão mobilizados nos capítulos de análise e conclusões desta pesquisa.

#### 1.4.1.1 Fatores que podem favorecer a transferência entre línguas

O processo de transferência não ocorre de forma aleatória, ele age sob restrições. Segundo Ellis (1997), duas delas são: (a) a percepção do aprendiz sobre o que pode ser transferido e (b) seu estágio de desenvolvimento. De acordo com Kellerman (1983), os aprendizes de uma L2 têm percepções quanto aos aspectos linguísticos de sua própria língua (L1), considerando alguns aspectos com mais potencial de serem transferidos que outros. Geralmente, quando percebem que um aspecto é muito particular de sua L1, a probabilidade de ele ser transferido é menor do que outro aspecto que parece ser mais comum a outras línguas. Quanto ao estágio de desenvolvimento, ele influencia a transferência da L1 do aprendiz. A transferência de determinados aspectos gramaticais, por exemplo, ocorre em um estágio e não ocorre em outro.

Kellerman (1983) introduziu o conceito de “psicotipologia” na literatura sobre transferência: é a percepção que o aprendiz tem da L2 e da sua distância da L1. Segundo esse autor, o aprendiz estabelece ou não uma relação de semelhança entre as línguas e tende a transferir estruturas entre as línguas que percebe como semelhantes. Muitas vezes, a percepção do aprendiz não corresponde à distância tipológica real entre as línguas em questão.

Para Sikogukira (1993), a semelhança entre línguas também pode ser estabelecida tendo como critério o ambiente e o método de ensino utilizados na aquisição das línguas, chamado de “efeito de similaridade”. Entretanto, as crenças dos aprendizes também influenciam esse estabelecimento ou não de semelhança, distanciando a percepção da distância tipológica que de fato existe entre as línguas.

Outro fator que pode favorecer a transferência entre línguas é a semelhança do *status* linguístico das línguas. Williams e Hammarberg (1998) falam sobre o “efeito da língua estrangeira”. De acordo com

esses autores, o aprendiz tem a tendência de bloquear o acesso à L1 e utilizar os seus conhecimentos da L2 numa produção em L3 porque a L2 possui o mesmo *status* que a L3 — ambas são línguas não maternas. Hufeisen (2006) argumenta que a proximidade espacial das atividades cognitivas no cérebro favorecem a transferência entre L2 e L3.

Williams e Hammarberg (1998) também sustentam que o mecanismo de aquisição utilizado na L2 é reativado na aprendizagem da L3, o que favorece a transferência entre essas línguas, não apenas de recursos linguísticos, mas também de estratégias (de aprendizagem, de comunicação) e habilidades (de letramento, por exemplo).

Hammarberg (2001) afirma que a língua que foi usada mais recentemente será a língua mais acessada para fazer transferência, tanto no nível da compreensão quanto no nível da produção. Esse fato é chamado de “efeito de uso recente”.

Quanto à proficiência, Williams e Hammarberg (1998) afirmam que a influência da L2 é mais forte nos estágios iniciais de aquisição da L3 e vai diminuindo gradativamente enquanto a proficiência na L3 aumenta. Entretanto, De Angelis (2007) argumenta que não se deve assumir que a transferência sempre vai diminuir na medida em que a proficiência na L2/Ln (sendo “n” um número qualquer de línguas) aumenta. Sousa (2008), por exemplo, percebeu um aumento no uso da L2 dos participantes nos textos em L3 ao longo de um ano de pesquisa, corroborando De Angelis (op. cit.). Odlin (1990) afirma que, nos estágios iniciais, a transferência negativa é mais preponderante, enquanto nos estágios mais avançados, a transferência positiva atua mais.

A modalidade também pode ser um fator que leva à transferência. Vanek (2009), como vimos anteriormente, sustenta que a semelhança de modalidade entre a L2 e a L3 (línguas oral-auditivas, diferentes da modalidade da L1, língua visuoespacial) favorece a transferência entre essas línguas. As pesquisas de Sousa (2008), Silva (2013) e Rocha (2014), comentadas anteriormente, reforçam o argumento de Vanek (op. cit.), pois identificaram a transferência da língua portuguesa (L2) para a escrita de surdos em L3/LE.

Silva (2013), entretanto, afirma que a Libras tem um papel mais determinante na influência sobre o inglês-L3 porque é a língua mais “estabilizada”. Rocha (2014), mesmo identificando a transferência do português para a escrita em espanhol, também observou que as transferências da Libras foram mais frequentes. Sousa (2008), como nós, não objetivou quantificar as ocorrências que vieram da Libras e as

que vieram da LP, a fim de comparar qual delas foi a maior fonte de transferências para o inglês.

Além da modalidade de línguas, o sistema de escrita também é um fator que pode favorecer a transferência entre o português-L2 e a L3/LE. Como argumenta Odlin (1990), a semelhança entre sistemas de escrita pode ser o pontapé inicial para os estudantes lerem e escreverem na língua-alvo. Enquanto inglês, espanhol e português são línguas de escrita alfabética, a língua de sinais é representada por sistemas visuográficos de escrita, como o *Sign Writing*.<sup>65</sup> Segundo o critério da similaridade entre sistemas de escrita, a probabilidade de haver transferência entre português (L2) e espanhol ou inglês (L3) parece ser maior do que entre Libras (L1) e essas L3s.

Ou seja, a similaridade na ortografia pode levar o aluno a misturar a escrita do inglês com a do português, mas não com a escrita de sinais, pelo menos no nível da palavra. Em Sousa (2008), observou-se a adição de morfemas do inglês a lexemas do português (na lógica da estratégia “*foreignizing*”, a qual discutiremos na seção seguinte), no intuito de adaptar a ortografia de uma língua à outra.

Silva (2013) cita alguns fatores que podem favorecer a similaridade ortográfica entre palavras da L2 e da L3: (a) ter o mesmo número de sílabas; (b) ter letras comuns; e (c) ter a mesma letra inicial. Isso tanto pode levar os estudantes a interpretar uma palavra numa língua como sendo da outra<sup>66</sup> ou misturar as duas línguas na escrita de palavras.

Sousa (2008), Silva (2013) e Rocha (2014) também identificaram, conforme comentamos, transferências da Libras para a L3, corroborando também a hipótese da interdependência linguística de Cummins (1981), a qual sustenta que a L1 do aprendiz será a base para a aquisição da L2, mesmo que de modalidade distinta da L2.

---

<sup>65</sup> O sistema de escrita de sinais *Sign Writing* foi adaptado para a Libras por Stumpf (2005). Ele expressa os parâmetros fonológicos da língua de sinais — configuração de mão, movimento, locação, orientação da(s) mão(s) e as marcas não manuais — de forma simultânea. Além disso, é composto por sinais gráficos, como os que representam as pausas curtas e as pausas longas. No Brasil, existem outras propostas de representação escrita da Libras além do *Sign Writing*, como o sistema ELiS (Escrita das Línguas de Sinais), de base alfabética e linear-sequencial (ESTELITA, 2007) e a escrita SEL (Sistema de Escrita para Línguas de Sinais), que também se organiza linearmente (disponível em: <http://www.sel-libras.blogspot.com.br/>).

<sup>66</sup> Como ler “*arm*” e interpretar “*arma*” (cf. SILVA, 2013).

Cummins (2000), ao revisitar a teoria da interdependência linguística, afirma que a aprendizagem de uma L3 pode ser facilitada pela L1 dos aprendizes, especialmente em se tratando de falantes de línguas minoritárias. A L1 desses estudantes deve, portanto, ser estimulada e desenvolvida na escola.

Como sustenta Cenoz (2000), a hipótese da interdependência linguística de Cummins também pode ser estendida a contextos multilíngues. Esse autor acredita que bilíngues podem transferir habilidades tanto da L1 quanto da L2 para uma L3 que estejam aprendendo, como ocorreu nas pesquisas de Sousa (2008), Silva (2013) e Rocha (2014).

Quanto à presente pesquisa, não foi nosso objetivo investigar qual língua teve maior participação nas ocorrências de transferência — se a L1 ou a L2. Nesse aspecto, nosso estudo foi de caráter descritivo e os dados quantitativos a que nos referimos diz respeito à comparação entre as transferências que vêm da própria língua-alvo e as que vêm de línguas previamente adquiridas.

## **1.4.2 As estratégias de comunicação em L2/LE**

### **1.4.2.1 Definindo estratégia de comunicação**

O conceito de estratégia de comunicação nos estudos em aquisição de L2 geralmente tem sido relacionados à solução de problemas na comunicação. Como afirma Bialystok (1990), é indiscutível que estratégias são empregadas para solucionar situações-problema. Porém, é preciso se ampliar o conceito tradicional de “problema”.

Em se tratando de comunicação, um problema não necessariamente está relacionado à falta de recursos linguísticos na língua-alvo. Como define Ellis (1997, p. 138), as estratégias de comunicação são “estratégias usadas tanto por falantes nativos quanto por aprendizes da L2 para superar problemas comunicativos resultantes da falta de recursos linguísticos ou da inability de acessá-los”.<sup>67</sup>

Se um falante, por algum motivo, não consegue se expressar em sua L1 e procura alternativas para fazê-lo, também estará fazendo uso de estratégias de comunicação, como será exemplificado mais adiante no estudo de Bongaerts e Poulishse (1989). Além disso, o próprio falante de uma L2 não precisa estar numa situação em que lhe falte conhecimento

---

<sup>67</sup> Tradução nossa.

linguístico para fazer uso de estratégias de comunicação. A alternância de línguas, por exemplo, tem outras funções para além de suprir lacuna no léxico da L2. Ela pode ser usada com esse fim, mas também para se dar ênfase a algum termo que não se quer traduzir, por motivos afetivos ou estilísticos.

Bialystok (1990) argumenta que toda situação de comunicação pode ser caracterizada como uma situação-problema, tendo em vista que o objetivo do falante é se fazer entender, pelo menos em teoria. Em nossos dados, como será apresentado nos capítulos de análises, identificamos uma ocorrência<sup>68</sup> de estratégia de cooperação na qual o estudante faz uso de duas palavras com o mesmo sentido: uma está entre parênteses e a outra fora. Ele faz isso a fim de especificar o sentido que está dando àquela palavra naquele contexto, buscando garantir que a interpretação do leitor-interlocutor não fique tão distante da pretendida pelo escritor.

A primeira definição para estratégia de comunicação na área de aquisição de L2 parece ter sido a de Selinker, em 1972, no artigo *Interlanguage*, como cita Corder (1983). Para Selinker, as estratégias de comunicação constituem um dos processos cognitivos responsáveis pelos erros dos aprendizes. De acordo com esse autor, essas estratégias são resultado do uso indevido do sistema da L2. Como vimos, esse conceito foi estendido e, atualmente, refere-se às estratégias utilizadas por falantes de qualquer língua para expressar significados, como argumenta Corder (op. cit.).

Ellis (1997) elenca alguns tipos de estratégias que são usadas por aprendizes de L2, especialmente nos primeiros estágios, ao se depararem com problemas de comunicação relativos à falta de recursos linguísticos na língua-alvo. Eles podem evitar itens problemáticos em sua produção, substituir esses itens, tomar palavras emprestadas de outras línguas, usar outra palavra da língua-alvo que não é a palavra inicialmente pretendida, usar paráfrase ou, ainda, construir uma palavra completamente nova. Ellis (op. cit.) afirma que essas estratégias também são encontradas no uso da L1.

As estratégias utilizadas por aprendizes de uma L2 para compensar falta de conhecimento lexical quando têm de se reportar a um objeto, conceito ou evento têm sido incluídas no rol de estratégias de comunicação na literatura sobre L2. Entretanto, pesquisas como a de Krauss e Weinheimer (1964 *apud* BONGAERTS; POULISSE, 1989) sobre como nativos resolvem problemas de comunicação referencial,

---

<sup>68</sup> “oralizar (falar)” (A1, LP, P8)



reportando-se a novas formas abstratas para as quais não existem nomes convencionais, já têm um percurso longo, mas raramente são referenciadas quando se trata desse mesmo tipo de situação em L2.

Bongaerts e Poulisse (1989) buscam interrelacionar essas duas tradições de pesquisa sobre comunicação referencial mostrando que, quando esse tipo de comunicação é examinado em termos de processos cognitivos subjacentes, parece haver muitas semelhanças entre o comportamento referencial em L1 e em L2.

Mesmo que os participantes da pesquisa desses autores tenham levado mais tempo para cumprir a tarefa na L2 do que na L1, eles utilizaram basicamente o mesmo número de palavras em ambas as línguas e, na maioria dos casos (70%), a perspectiva adotada na descrição das figuras abstratas foi a mesma nas duas línguas. Bongaerts e Poulisse (1989) concluíram, portanto, que, quando têm de enfrentar um mesmo problema referencial, falantes de L1 e de L2 lidam com esse problema de forma bastante semelhante.

A definição de estratégias de comunicação de Faerch e Kasper (1983, p. 36) diz que “são planos potencialmente conscientes para solucionar o que, para um indivíduo, se apresenta como um problema em alcançar um objetivo comunicativo específico”.<sup>69</sup>

Esses autores propuseram um modelo de produção de discurso que envolve duas fases: uma de planejamento e outra de execução. Para eles, as estratégias se encontram na fase de planejamento. São, portanto, planos. Elas são “acionadas” quando os falantes experimentam algum tipo de problema com o plano inicial, o que os impede de executá-lo. Eles podem, então, abandonar o plano inicial e desenvolver um novo plano por meio de uma “estratégia de redução” ou tentar manter o plano comunicativo original lançando mão de uma “estratégia de realização”, conforme discutiremos adiante.

Uma característica importante da definição desses autores é o uso de “indivíduo” ao invés de “aprendiz”. Os autores explicam que esse uso tem o objetivo de ampliar a definição também para o campo da L1.

Outro aspecto importante dessa definição é que os autores tratam da questão da consciência ou não consciência no uso de estratégias de comunicação. Diversos autores tratam as estratégias como sendo sempre conscientemente empregadas, o que, para Faerch e Kasper (1983), é um equívoco, pois, segundo eles, há: a) planos que são sempre executados de forma consciente; b) planos que nunca são executados conscientemente; e c) planos que, para alguns usuários e/ou em algumas

---

<sup>69</sup> Tradução nossa

situações, podem ser conscientes e em outros não. Assim, os autores chegaram à conclusão de que, na pesquisa que propuseram, estavam tratando de planos que são sempre conscientes (item “a” da definição acima) e planos que algumas vezes são conscientes (item “c” da definição acima), por isso o uso do termo “potencialmente” em sua definição final.<sup>70</sup>

Segundo Bialystok (1990), nem sempre o usuário de uma língua está consciente de que utilizou uma estratégia de comunicação. A autora cita como exemplo o caso de crianças pequenas que fazem uso de estratégias de comunicação, mas que ainda não têm maturidade para saber que estão fazendo um uso consciente delas, sendo um uso não intencional, no sentido de não haver uma relação direta entre a seleção de uma estratégia específica para solucionar um determinado problema.

Williams e Hammarberg (1998) tratam da questão da intencionalidade e da não intencionalidade no uso da estratégia “alternância de línguas” em seu estudo sobre L3, o qual será mais detalhado adiante. De acordo com esses autores, em algumas ocorrências dessa estratégia não foi possível identificar nenhum propósito pragmático. Nesses casos, a alternância parece ter sido utilizada de forma não intencional. Sousa (2008), em seu estudo sobre a escrita de surdos em inglês-L3, também identificou ocorrências desse tipo. É possível que esse tipo de transferência ocorra porque, como afirma Hufeisen (2006), as atividades cognitivas da L2 e da L3 ficam espacialmente muito próximas no cérebro.

O uso de estratégias de comunicação pode ser influenciado por diversos fatores. Corder (1983) fala sobre um “fator de personalidade” envolvido nesse processo. Alguns aprendizes, por exemplo, têm o perfil de se arriscar mais que outros, mas o autor comenta que a situação discursiva também influencia o quanto a pessoa tentará se comunicar, não apenas a personalidade dela. Esse autor comenta que os aprendizes recorrem a suas estratégias favoritas.

Bialystok (1990) também cita o estilo do aprendiz como um fator que pode ter influência sobre a seleção de estratégias a serem utilizadas na comunicação em L2. A autora também cita outros fatores como o tipo de tarefa a ser realizado, o objetivo do falante, o tópico/tema em questão e o interlocutor. Ao longo de nossas análises, quando se mostrar pertinente, será discutida a questão dos fatores de influência no uso de estratégias de comunicação.

---

<sup>70</sup> Para maiores detalhes sobre essa divisão, consultar Faerch e Kasper (1983).

#### 1.4.2.2 Reinterpretando as categorias de estratégias de compensação de Faerch e Kasper (1983)

Ellis (1997) comenta que, provavelmente, o livro *Strategies in interlanguage communication*, organizado e editado por Claus Faerch e Gabriele Kasper, em 1983, é ainda o melhor livro sobre estratégias de comunicação. O autor comenta ainda que esse livro contém o artigo seminal de Faerch e Kasper sobre planos e estratégias de comunicação.

Na pesquisa de mestrado da presente doutoranda (SOUSA, 2008), a taxonomia desses autores foi o principal embasamento para as análises das produções textuais dos estudantes surdos em inglês-L3. Em nossa pesquisa atual, buscamos ampliar e aprofundar os tipos de estratégias investigadas, bem como a quantidade de línguas-alvo.

Assim como em Sousa (2008), nossa intenção não foi “aplicar”, de forma direta, a taxonomia desses autores aos nossos dados. Ao contrário, buscamos fazer reflexões e adaptações ao nosso contexto específico. Em nosso caso, estamos tratando: a) de aprendizes surdos (enquanto os autores tratam de ouvintes); b) não só de uma L2, mas também de uma L3 (eles tratam de L2, principalmente); e c) das línguas na modalidade escrita (eles tratam de línguas orais, na oralidade). Além disso, não compartilhamos da discordância de Faerch e Kasper (1980) quanto à “transferência intralinguística”. Para esses autores, o que ocorre nesse caso não é transferência, mas um processo de indução da L2. Nesse ponto, nossa categorização se aproxima da concepção de Tarone, Cohen e Dumas (1983), os quais tratam essa estratégia como “supergeneralização”,<sup>71</sup> conforme discutiremos adiante.

Faerch e Kasper (1983) dividem as estratégias de comunicação em duas grandes categorias: (1) estratégias de redução<sup>72</sup> e (2) estratégias de realização.<sup>73</sup>

Ao se deparar com um problema de comunicação, como desconhecer palavras ou estruturas de uma L2, o falante pode ter uma atitude de fuga. As “estratégias de redução” são, portanto, o resultado dessa fuga. Diante do problema, o falante pode abandonar completamente a mensagem que pretendia expressar, pode desistir de usar determinada palavra e substituí-la por outra ou, ainda, evitar determinados tópicos que ele sabe que serão problemáticos para ele.

---

<sup>71</sup> “Overgeneralization”.

<sup>72</sup> “Reduction Strategies”.

<sup>73</sup> “Achievement Strategies”.

Essas ações estão subcategorizadas como “estratégias de redução funcional” por Faerch e Kasper (op. cit.).

As “estratégias de redução formal”, por sua vez, ocorrem quando o aprendiz usa um sistema “reduzido” (fonológico, morfológico, sintático e lexical) para se comunicar. a fim de evitar a produção não fluente ou incorreta de regras/ítems hipotetizados ou não suficientemente automatizados, conforme descrevem Faerch e Kasper (op. cit.).

Por outro lado, quando o falante procura uma alternativa para o problema, ele está lançando mão de uma “estratégia de realização”. Com esse tipo de estratégia, o falante expande seus recursos comunicativos. Diante do problema de desconhecer uma determinada expressão numa L2, um aprendiz pode, por exemplo, fazer uma tradução literal de sua L1 ou até mesmo utilizar a alternância de línguas.

As estratégias de realização de Faerch e Kasper (1983) estão subdivididas em dois outros grupos: (a) estratégias de compensação e (b) estratégias de recuperação<sup>74</sup>. Nosso estudo foca-se nas “estratégias de compensação”, as quais são usadas pelo falante para suprir a falta de recursos linguísticos, no intuito de atingir seu objetivo comunicativo. No Quadro 1, apresentaremos a taxonomia de Faerch e Kasper (1983) para as estratégias de compensação e, em seguida, discutiremos a apropriação que fizemos desses conceitos na presente pesquisa, dialogando também com outros autores, inclusive.

---

<sup>74</sup> As estratégias de recuperação ocorrem quando o falante não se lembra de um vocábulo da L2 e tenta recuperá-lo de alguma forma. Elas não foram investigadas na presente pesquisa.

Quadro 1 – Panorama das estratégias de compensação de Faerch e Kasper (1983).

Categoria	Subtipo
<p style="text-align: center;"><b>ESTRATÉGIAS DE REALIZAÇÃO</b></p>	<p><b>A) Estratégias de compensação:</b>            (a) alternância de línguas            (b) transferência interlinguística            (c) transferência inter/intralinguística            (d) estratégias baseadas na interlíngua:                I. generalização                II. paráfrase                III. criação de palavras                IV. reestruturação            (e) estratégias de cooperação            (f) estratégias não linguísticas</p>
	<p><b>B) Estratégias de recuperação</b></p>

Fonte: Adaptado<sup>75</sup> de Faerch e Kasper (1983, p. 53).

*(a) Alternância de línguas (code-switching)*<sup>76</sup>

De acordo com Faerch e Kasper (1983), essa estratégia ocorre quando se alterna desde palavras até turno completos da L2 para a L1, ou até mesmo para outra LE. Os autores comentam que, quando se trata de palavras isoladas, a estratégia também é denominada de “empréstimo”<sup>77</sup> (cf. CORDER, 1983). No estudo de Emmorey *et al.* (2008), o qual tratou de um contexto de bilinguismo bimodal ASL-inglês, a grande maioria das alternâncias consistiu de inserções de um único sinal, em torno de 91,84% dos casos.

Em nossa pesquisa, estamos considerando como alternância de línguas as ocorrências em que os estudantes inseriram palavras isoladas, sintagmas ou sentenças de uma língua<sub>x</sub> no texto cuja língua-alvo era a língua<sub>y</sub>. Nosso estudo envolve uma língua de modalidade visuoespacial

<sup>75</sup> A) Compensatory strategies: (a) code-switching, (b) interlingual transfer, (c) intralingual transfer, (d) IL based strategies (I. generalization, II. paraphrase, III. word coinage, IV. restructuring), (e) cooperative strategies, (f) non-linguistic strategies. B) Retrieval strategies.

<sup>76</sup> Nesta pesquisa, “*code-switching*” foi traduzido por “alternância de línguas”. Tarone, Cohen e Dumas (1983), entre outros autores, chamam essa estratégia de “*language switch*”.

<sup>77</sup> “Borrowing”.

(a Libras) e duas línguas de modalidade oral-auditiva (português e inglês).

Na interlíngua Libras-português e na interlíngua Libras-inglês, temos contextos de bilinguismo bimodal em dois aspectos: (1) quanto à modalidade na produção/percepção das línguas (visuoespacial *versus* oral-auditiva); e (2) quanto à modalidade de expressão (enquanto na Libras, os surdos se expressam principalmente pela “oralidade”,<sup>78</sup> no português e no inglês, se expressam principalmente pelo meio escrito). Além disso, temos as diferenças entre os sistemas de escrita dessas línguas: sistema de escrita de sinais (Libras) *versus* sistema de escrita alfabética (português e inglês). No caso da interlíngua português-inglês, temos um contexto de bilinguismo unimodal, tanto quanto ao canal de produção/percepção quanto ao meio de expressão principal, além da similaridade entre seus sistemas de escrita.

No caso da alternância de línguas em textos escritos por surdos, existe a possibilidade de se mesclar a escrita alfabética e a escrita de sinais. Isso vai depender de fatores como o conhecimento desse sistema por parte do surdo-escritor, por parte do seu interlocutor, da situação comunicativa, do assunto, entre outros motivos.

Quanto às categorias das palavras alternadas, MacSwan (2000, 2006), investigando a alternância de línguas em ocorrências de síntese linguística, observou que tanto “morfemas lexicais” (como verbos, substantivos e adjetivos) quanto “morfemas sistêmicos”<sup>79</sup> (como preposições e conjunções) são alternados no discurso de bilíngues. O autor faz um estudo pormenorizado analisando as restrições quanto ao uso de cada um desses tipos de morfemas, o que não é objetivo de nossa pesquisa. Em nossas análises, apresentaremos sucintamente o que parece ter sido recorrente nos textos de nossos participantes, descrevendo suas formas de alternar línguas em textos em inglês e em português.

Quanto aos motivos pelos quais as pessoas alternam línguas, existem vários. Os bilíngues unimodais alternam entre línguas, por exemplo, “quando uma língua não tem uma tradução aplicável para uma palavra, conceito ou expressão que eles desejam expressar”<sup>80</sup> (EMMOREY et al., 2008, p. 58). Isso também ocorre com bilíngues bimodais, quando, por exemplo, não é possível expressar numa língua

---

<sup>78</sup> Conforme mencionamos anteriormente, estamos considerando a “oralidade” em Libras como o meio de expressão (face a face ou gravado em vídeo) oposto ao meio escrito (escrita de sinais).

<sup>79</sup> Também chamados de “morfemas gramaticais” na literatura.

<sup>80</sup> Tradução nossa.

oral informações que se dão de uma forma singular numa língua de sinais (cf. EMMOREY et al., op. cit.). Dessa forma, a enunciação alterna língua falada e língua de sinais.

Para os bilíngues unimodais fluentes, a alternância se dá preferencialmente para cumprir “funções discursivas e sociais tais como demarcar identidade, estabelecer proficiência linguística, indicar mudança de tópico, criar ênfase”<sup>81</sup> (EMMOREY et al., 2008, p. 58), entre outros.

O papel do interlocutor é bastante significativo na alternância de línguas, chegando a ser determinante para o uso ou não desse tipo de estratégia, conforme argumenta Odlin (2009). Para se alternar com uma língua, intencionalmente, de forma eficaz, é importante que o interlocutor conheça a língua da alternância. Caso contrário, o objetivo comunicativo do falante não se cumprirá.

Williams e Hammarberg (1998) afirmam que uma das principais funções da alternância de línguas durante o aprendizado de uma L2/L3, especialmente nos estágios iniciais, é dar continuidade ao texto em L3 com a inclusão de itens de outra(s) língua(s). Eles identificaram esse uso da alternância como “função de inserção”, a qual visa superar problemas com o léxico da língua-alvo. Em seu estudo de caso sobre a produção em sueco (L3), esses autores investigaram as funções atribuídas pelo falante-aprendiz à sua L1 (língua inglesa) e L2 (alemão) nas ocorrências de alternância de línguas.

Além da função de inserção, identificaram outras duas: a “função metalinguística” (utilizada para realizar um aparte, um comentário sobre o desempenho na língua-alvo, para fazer perguntas, pedir ajuda etc.) e a “função de edição” (utilizada para fazer autocorreções ou iniciar turnos).

Além dessas funções, esses autores perceberam que havia ocorrências “sem um propósito pragmático identificável”<sup>82</sup> (WILLIAMS; HAMMARBERG, 1998, p. 295), chamadas por eles de “WIPP” (sigla para “*without identified pragmatic purpose*” ou “alternância sem propósito pragmático identificável”, em português), que possivelmente foram usadas de maneira acidental, não intencional.

De acordo com esses autores, a língua utilizada com as funções de edição e/ou metalinguística está assumindo um papel instrumental nas alternâncias. Ou seja, é utilizada como um meio de facilitar a comunicação. Já a língua utilizada com a função de inserção e nas

---

<sup>81</sup> Tradução nossa.

<sup>82</sup> “without identified pragmatic purpose” (WIPP).

ocorrências WIPP está assumindo um papel supridor/fornecedor,<sup>83</sup> pois fornece itens (lexicais ou gramaticais) para dar continuidade aos enunciados na língua-alvo.

Sousa (2008), ao analisar a escrita de surdos brasileiros em língua inglesa (L3), observou que eles alternam com a língua portuguesa (L2) em dois contextos: (1) quando desconhecem palavras nessa língua e (2) de forma aparentemente não intencional. Conforme vimos comentando, nesse último caso, é possível que a L2 tenha sido utilizada para dar continuidade ao discurso na L3 devido à proximidade espacial no cérebro das atividades cognitivas dessas duas línguas (HUFEISEN, 2006), pelo fato de ambas serem línguas não maternas.

#### *(b) Transferência interlinguística*

Para Faerch e Kasper (1983), a estratégia de transferência interlinguística resulta da combinação de aspectos da interlíngua/L2 e da L1 (ou de outras línguas para além dessas duas) e pode ocorrer nos níveis fonológico, morfológico, sintático, lexical, pragmático e discursivo.

Nos textos em língua inglesa, categorizamos como transferência interlinguística as ocorrências que consideramos como sendo, possivelmente, transferidas principalmente da Libras e/ou da língua portuguesa. Nos textos nessa língua, as ocorrências categorizadas como interlinguísticas foram, possivelmente, transferidas principalmente da Libras. Outras línguas estiveram envolvidas, com menor frequência e serão mencionadas nas análises.

Quando se refere ao ajuste de um item lexical à fonologia e/ou morfologia da interlíngua/L2, a transferência interlinguística também é chamada de “*foreignizing*” (cf. ICKENROTH, 1975 *apud* FAERCH; KASPER, 1983). Quando o ajuste se dá no nível lexical da interlíngua/L2 (como a tradução de expressões idiomáticas), é chamado de “tradução literal” (cf. TARONE, 1977 *apud* FAERCH; KASPER, 1983).

Sousa (2008) agrupou os ajustes em nível fonológico e/ou morfológico na estratégia “criação de vocábulos”. Na presente pesquisa, dividimo-la da seguinte forma: as palavras ajustadas (fonológica e/ou morfológicamente) estão alocadas na estratégia “transferência interlinguística”, quando dizem respeito a um ajuste baseado na L1 ou em outra língua, como em “THEATRO”, palavra do português adaptada

---

<sup>83</sup> “Default supplier role” (tradução de Sousa, 2008).



à ortografia da língua inglesa; quando não há ajustes, mas sim a criação de uma palavra nova, a ocorrência está alocada na estratégia “criação de palavras”, como na construção “*house sun*” para “casa de praia”.

O limite entre uma adaptação ortográfica e um lapso de ortografia é bem tênue. O aprendiz tanto pode ter hipotetizado quanto à escrita de uma palavra como pode ter se equivocado no momento de escrevê-la. Precisariamos investigar cada situação em particular a fim de se identificar de qual fenômeno se trata. Uma evidência de que seja lapso é, por exemplo, quando o participante usa a mesma palavra corretamente na mesma atividade. Entrevistar os sujeitos e fazer uso de protocolo verbal são instrumentos que poderiam ajudar na diferenciação desses dois fenômenos. Entretanto, esse não foi objetivo de nossa pesquisa, até porque, conforme discutimos anteriormente, o uso de estratégias nem sempre é consciente.

Quanto aos níveis de análise investigados na presente pesquisa, a análise da transferência interlinguística englobou os níveis fonológico e/ou morfológico (o qual estamos chamando de “ortográfico”, conforme justificaremos adiante), morfossintático, sintático, lexical e textual-discursivo.

Quando os sujeitos deletam a(s) letra(s) do final das palavras em português na tentativa de criar palavras em inglês (como em “*desenvolviment*” e “*divid*”), por exemplo, estamos considerando que isso ocorre no nível “ortográfico”, pois se trata de uma ocorrência de língua escrita. Os autores Faerch e Kasper (1983) não tratam desse nível de análise, pois seu modelo está baseado na oralidade. Não temos como afirmar se a motivação para a omissão dessa(s) letras(s) foi fonológica ou visuográfica porque isso dependeria do nível de conhecimento da oralidade das línguas portuguesa e inglesa por parte dos participantes desta pesquisa, e esse não é o foco desta investigação.

Há estudos sobre a escrita em SMS,<sup>84</sup> como o de Joseph et al. (2013), que tratam a omissão de letras na escrita como uma “estratégia de abreviação”. Porém, nesse caso, em que os sujeitos investigados são ouvintes, elas são fonologicamente motivadas.

No caso dos surdos, não encontramos estudos específicos sobre omissão estratégica de letras em palavras em L2 ou Ln, mas acreditamos que isso possa ser visual/graficamente motivado, devido à natureza de sua interação com a língua escrita (especialmente os não oralizados).

---

<sup>84</sup> “Short Message Service”, serviço de mensagem de texto em telefones celulares.

Gesueli (1998) comenta a capacidade visual no surdo de perceber detalhes que, para ouvintes alfabetizados, são insignificantes. Para Fernandes (2003), o surdo se apropria da escrita não como um sistema alfabético, mas ideográfico, ou seja, a relação letra-som é menos significativa do que as relações visuais do sistema escrito.

Farias (2007), analisando a escrita em espanhol L2, utiliza as categorias “erros gráficos intralinguais” e “erros gráficos interlinguais” para se referir aos erros de troca de letras, omissão entre outros. Nossa pesquisa categorizou ocorrências desse tipo como sendo de nível ortográfico, tanto na “transferência interlinguística” quanto na “transferência intralinguística”.

### *(c) Transferência inter/intralinguística*

A estratégia de transferência inter/intralinguística ocorre, de acordo com Faerch e Kasper (1983), quando o aprendiz generaliza uma regra da interlíngua/L2 com base em algum aspecto da estrutura da sua L1. Esses autores Faerch e Kasper (1983) consideram apenas a L1 nessa estratégia, mas investigaremos também a influência da L2 (no caso da escrita em inglês) e da L3 (no caso da escrita em português) em nosso contexto plurilíngue. Com esse acréscimo, consideramos que a estratégia não deixa de ser inter/intralinguística – ou seja, a produção se dá com itens/regras da interlíngua/língua-alvo, mas é baseada na estrutura de outra língua.

### *(d) Estratégias baseadas na interlíngua*

#### **I. Generalização**

A “estratégia de generalização” (FAERCH; KASPER, 1983) trata de situações em que o aprendiz tenta resolver um problema de comunicação na L2, preenchendo lacunas lexicais em seu plano comunicativo inicial com itens lexicais da língua-alvo que ele normalmente não utilizaria nesses contextos. Ou seja, o aprendiz parece ter consciência desse uso não tão apropriado, mas o faz na esperança de que a palavra substituta dê (mais ou menos) conta de comunicar o conceito que ele desejava expressar inicialmente.

Faerch e Kasper (1983) citam alguns tipos de estratégias de generalização encontrados na literatura, a saber: “substituição lexical”, “aproximação” e “uso de termos hiperônimos”. Para Tarone, Frauenfelder e Selinker (1976 *apud* FAERCH; KASPER, 1983), a

substituição lexical diz respeito ao uso de uma palavra na língua-alvo que não comunica exatamente o conceito pretendido pelo aprendiz, mas que compartilha elementos semânticos comuns com ele. Blum-Kulka e Levenston (1983) utilizam uma definição muito semelhante a essa para “aproximação”. Por conta disso, não faremos distinção entre esses dois tipos em nossa análise.

Em todos esses tipos, há o compartilhamento de elementos semânticos entre a palavra usada e a palavra inicialmente pretendida. Entretanto, enquanto “substituição lexical” e “aproximação” tratam de palavras que estão numa relação simétrica (podendo, por exemplo, pertencerem ao mesmo campo semântico ou serem sinônimas), o “uso de hiperônimos” trata de palavras cuja relação é hierarquicamente distinta (uma é hiperônimo da outra).

Faerch e Kasper (1983) fazem uso do termo “generalização” de uma forma mais restrita, considerando que generalização é apenas o uso de itens lexicais em contextos não adequados, de forma deliberada. Outros autores – como Tarone, Cohen e Dumas (1983) – consideram “supergeneralização” (*overgeneralization*) a generalização de regras da língua-alvo nos níveis fonológico/morfológico, sintático e também no nível lexical. Entretanto, para esses autores, a seleção lexical generalizada acontece sem a consciência das limitações semânticas da palavra por parte do falante.

## II. Paráfrase

De acordo com Faerch e Kasper (1983), os aprendizes estão usando uma paráfrase quando preenchem as lacunas em seu plano comunicativo com uma construção que é bem formada de acordo com o sistema da interlíngua/L2. As paráfrases podem ter a forma de descrições, focando nas propriedades características ou nas funções do referente-alvo. Outro tipo de paráfrase é o uso de um termo contrário + negação. Também podem ocorrer na forma de exemplificação, como no uso de uma expressão hiponímica ao invés do termo hiperônimo.

## III. Criação de palavras (*word coinage*)

A “criação de palavras” diz respeito à construção criativa de novas palavras na interlíngua/língua-alvo pelo aprendiz, utilizando recursos da própria interlíngua/língua-alvo (FAERCH; KASPER, 1983). Em nossa pesquisa, estamos utilizando essa mesma concepção, diferente de Sousa (2008), conforme comentamos anteriormente.

#### IV. Reestruturação

Para Faerch e Kasper (1983), quando o aprendiz se dá conta de que ele não poderá completar um plano previamente traçado e que já começou a ser executado (por exemplo, ele já começou a falar uma sentença e percebe que não conhece determinada palavra ou estrutura necessária para terminá-la) e desenvolve uma alternativa que o permite comunicar a mensagem pretendida inicialmente, sem lançar mão de uma estratégia de redução, como o abandono da mensagem.

##### *(e) Estratégias de cooperação*

Numa perspectiva interacional de comunicação, Tarone (1983) sustenta que as estratégias de comunicação dizem respeito a uma tentativa mútua de entendimento entre dois interlocutores. Faerch e Kasper (1983) argumentam que essa definição restringe o conceito de estratégia de comunicação, tendo em vista que os problemas são compartilhados, mas que as soluções, em primeira instância, são decisões individuais dos interactantes. Ao se deparar com um problema de comunicação, o falante é quem decide, por exemplo, utilizar uma estratégia de redução, de realização ou sinalizar seu problema ao interlocutor em busca de cooperação.

De acordo com Faerch e Kasper (1983), se o falante decide sinalizar ao interlocutor que precisa de ajuda, estará utilizando uma estratégia conhecida como “*appealing*”<sup>85</sup> (cf. BLUM-KULKA; LEVENSTON, 1983; CORDER, 1983; TARONE; COHEN; DUMAS, 1983). Esse pedido de ajuda pode ser direto ou indireto.

Quando há a indicação de um problema na enunciação de um dos interlocutores, isso também pode ser interpretado pelo interlocutor como um pedido de ajuda e pode gerar uma solução cooperativa, ainda que essa não tenha sido a intenção do falante (cf. FAERCH; KASPER, 1983).

Em nossa pesquisa, categorizamos como “estratégia de cooperação” as ocorrências em que se percebe que os aprendizes interagem com o interlocutor com o objetivo de sinalizar, no texto escrito, que estão enfrentando algum problema de comunicação – o qual pode ser desconhecer uma palavra na língua-alvo ou não estar certo quanto à sua escrita. Em situações desse tipo, os estudantes procuram

---

<sup>85</sup> “Apelo”, “pedido de ajuda” (tradução nossa).

chamar a atenção do interlocutor para o problema, utilizando recursos gráficos como aspas, parênteses ou sublinhado.

Numa comunicação em que haja a intenção mútua de compreensão, a cooperação é de fundamental importância para que o diálogo seja estabelecido. O “princípio da cooperação” de Grice (1975 apud FIORIN, 2014), explicitado pelas máximas conversacionais, preside a comunicação e deve estar em concordância com o objetivo e a direção com os quais o falante está engajado. Ou seja, para se engajar num evento conversacional/comunicativo, a cooperação entre as partes é uma premissa.

Não estamos defendendo, com isso, que a linguagem seja transparente, que sempre controlemos o nosso dizer ou que a compreensão na comunicação seja sempre alcançada, mas a busca por esse entendimento mútuo precisa ser pelo menos almejada pelos participantes da interação, caso o objetivo deles seja, de fato, cooperar com o ato conversacional.

Essa concepção de comunicação e cooperação de Grice pode parecer idealizada, como alguns autores criticam (cf. FIORIN, 2014), alegando que a comunicação não se trata de um evento harmonioso, contratual, mas perpassado por antagonismos, discordâncias, conflitos. Como sustenta Fiorin (op. cit.), essa crítica é improcedente, já que Grice não ignora a divergência na comunicação. Ele acredita que, mesmo sob conflitos, uma troca verbal “só pode operar sobre certos princípios de interpretação, que constituem o que ele chama a cooperação, sem o que não se pode nem mesmo discordar” (FIORIN, 2014, sem paginação).

#### *(f) Estratégias não linguísticas*

De acordo com Faerch e Kasper (1983), frequentemente os aprendizes de uma L2 recorrem a estratégias não linguísticas na comunicação face, como mímicas, gestos, imitação de sons (cf. CORDER, 1983), tanto para tentar resolver um problema de comunicação quanto como um apoio a outras estratégias (verbais). Quanto às estratégias não linguísticas na escrita, acreditamos que elas podem ser materializadas, por exemplo, por meio de desenhos ou outros recursos não verbais. Faerch e Kasper (op. cit.) destacam que as estratégias não linguísticas podem ter a função de sinalizar ao interlocutor um pedido de ajuda.

(g) *Transferência intralinguística*

Faerch e Kasper (1980) argumentam que, quando não há conhecimento prévio suficiente na L2, ou seja, nos primeiros estágios da aquisição, essa atitude dos aprendizes de generalizar aspectos da L2 é uma estratégia de aprendizagem chamada de “indução”,<sup>86</sup> e não uma transferência.

Em nossa pesquisa, categorizamos todas as ocorrências baseadas na L2 como “transferência” porque, além de não ser objetivo da pesquisa fazer esse tipo de distinção, o nível de conhecimento prévio dos participantes em língua inglesa era muito díspar, variando desde o inglês aprendido na escola básica até aqueles que possuíam graduação em Letras-inglês.

Nesse sentido, nosso conceito de “transferência intralinguística” se aproxima do que Tarone, Cohen e Dumas (1983), entre outros autores, chamam de “supergeneralização”, ou seja, “a aplicação de uma regra da língua-alvo a formas ou contextos inapropriados da língua-alvo” (TARONE; COHEN; DUMAS, 1983, p. 5). Conforme esses autores, esse fenômeno se dá nos níveis fonológico, morfológico, sintático e lexical. Conforme comentamos, a diferença entre uma supergeneralização em nível lexical e a estratégia “generalização” de Faerch e Kasper (1983) é que, na primeira, o aprendiz não tem consciência das limitações semânticas implicadas na seleção lexical.

Tarone, Cohen e Dumas (1983, p. 8) explicam que, no nível teórico, há diferença entre supergeneralização (que estamos chamando de “transferência intralinguística”) e transferência da LM (que estamos chamando de “transferência interlinguística”). No nível empírico, entretanto, há controvérsias quanto a se certas formas da interlíngua são resultado de transferência da L1 ou de supergeneralização de regras da língua-alvo.

Esses autores citam que uma maneira de resolver esse impasse seria interrogando os próprios sujeitos, assumindo que suas respostas fossem confiáveis — o que não se tem garantia, já que nem todo uso de estratégias é consciente. Além disso, o aprendiz pode estar utilizando

---

<sup>86</sup> “Procedimento que leva do particular ao universal” (ABBAGNANO, 2007, p. 556). A de **indução** ocorre, portanto, quando, após se considerar um número de casos particulares, chega-se a uma regra geral. Para Faerch e Kasper (1980), esse processo é diferente do que ocorre na transferência, processo no qual os aprendizes conhecem suficientemente as regras da língua-alvo para as generalizarem ou simplificarem.

uma combinação de ambos: supergeneralização e transferência da L1. Ou seja, não há como afirmar categoricamente se certas formas são resultado de um processo ou de outro.

Nossa pesquisa buscou evidências no próprio contexto de produção para categorizar uma ocorrência como “transferência intralinguística” ou “interlinguística”. Categorizamos como transferência intralinguística as ocorrências em que o estudante parece estar testando suas hipóteses sobre a língua-alvo com base no conhecimento que tem sobre essa língua, fazendo supostas generalizações quanto à gramática e ao léxico, de forma mais ou menos consciente.

É de nosso interesse investigar como os aprendizes surdos fazem uso das estratégias de comunicação aqui mencionadas tanto no desenvolvimento da escrita em L3 (inglês), como também em L2 (português).

#### 1.4.2.3 Estratégias de comunicação em L2/LE e o Ensino Comunicativo de Línguas

Candlin (1983) sugere que as estratégias de comunicação não servem apenas para que o aprendiz supere os problemas na comunicação. Elas também criam condições para o *intake*. De acordo com Ellis (1997), o *intake* é a parte do *input* que os aprendizes retêm na memória de curto prazo. Ele pode ser incorporado à interlíngua posteriormente.

Se isso de fato ocorre, então, propor tarefas de resolução de problemas para os aprendizes é uma forma de estimulá-los a utilizar suas estratégias de aprendizagem e de comunicação, o que fará com que se gere o *intake*.

Para esse autor, pensar numa metodologia comunicativa em que os estudantes se deparem com diferentes tarefas nas quais eles possam exercitar essas estratégias é essencial. Entretanto, é preciso cautela ao se preparar ou escolher as tarefas de resolução de problemas para que essas, de fato, atinjam o objetivo de estimular o uso dessas estratégias. Se forem difíceis demais, por exemplo, as tarefas não levarão os estudantes a tentarem se comunicar por meio de estratégias de comunicação. Consequentemente, isso não os levará à aquisição.

Candlin (op. cit.) argumenta em favor de um currículo comunicativo que substitua um programa prescritivo e em que haja negociação na seleção das tarefas a fim de que elas estejam relacionadas

à postura comunicativa do aprendiz e às estratégias de comunicação e de aprendizagem.

Como sustentam Faerch e Kasper (1983) na introdução do seu livro, uma abordagem estratégica de aprendizagem e comunicação na L2 corrobora com a ideia de uso criativo da língua. Assim, acreditamos que o uso de estratégias de comunicação na sala de aula de L2/LE possa impulsionar/facilitar a aquisição dessas línguas, até porque, conforme citamos anteriormente, a competência estratégica do aprendiz faz parte da sua competência comunicativa.

O estudo de caso de Sousa (2008) apontou benefícios do ECL para o desenvolvimento da escrita de surdos em inglês (L3), inclusive quanto ao uso de determinadas estratégias de comunicação. O presente estudo parte desse pressuposto para investigar mais estratégias de comunicação na escrita de surdos em inglês (L3), bem como na escrita de surdos em língua portuguesa (L2).

A seção a seguir tratará justamente das peculiaridades da escrita de surdos em L2/L3.

## 1.5 A ESCRITA DE SURDOS EM PORTUGUÊS-L2 E INGLÊS-L3

Nesta seção, discutiremos alguns estudos que embasaram nossas reflexões especificamente quanto à escrita dos estudantes de nossa pesquisa, tanto em português-L2 quanto em inglês-L3.

Fernandes (1990) é um dos primeiros trabalhos no Brasil a fazer uma caracterização da escrita do surdo em português. Para isso, a autora utilizou produções textuais, exercícios que envolviam o uso de conectivos e respostas a questionários. Fernandes (op. cit.) chegou à seguinte descrição:

- pouco conhecimento dos recursos da Língua Portuguesa e limitação no domínio de suas estruturas;
- limitação do léxico;
- falta de consciência dos processos de formação de palavras;
- uso inadequado de verbos em suas conjugações, tempos e modos;
- omissão de verbos de ligação e conectivos em geral;
- impropriedade no uso de preposições e na inserção de advérbios;
- falta de domínio e uso restrito de certas estruturas de coordenação e subordinação;
- boa incorporação da ortografia, decorrente do refinamento da capacidade visual do surdo, exceto nas questões de acentuação



por dependerem, em grande parte, do domínio da tonicidade das palavras faladas;

- limitação de recursos para atender a modalidades de registro do discurso (FERNANDES, 1990 *apud* FERNANDES, 2003, p. 103).

Muitas dessas características foram encontradas nos textos dos surdos de nossa pesquisa, tanto em português quanto em inglês, como veremos nos capítulos de análises. Algumas podem ser resultado de transferência da Libras, outras podem ser resultado de transferências intralinguísticas dos estudantes, como será apresentado nas análises. No caso do inglês, algumas também podem ser oriundas de transferências da língua portuguesa.

Sousa (2008) também identificou, na escrita do surdo brasileiro em inglês-L3, características como omissão de sujeito, omissão de verbo (especialmente de verbo de ligação), omissão de conectivos, mudança na ordem dos constituintes de sintagmas e frases, entre outros aspectos. Como afirma Silva (2013, p. 188), “aprendizes surdos de LI (L3), ao produzirem a língua escrita, tendem a apresentar incorreções semelhantes aos fenômenos que ocorrem no aprendizado da LP (L2)”.

Quanto à ortografia, em consonância com Fernandes (op. cit.), entendemos que a intensa visualidade do surdo pode favorecer a aprendizagem da escrita das palavras. Entretanto, como veremos nas análises, essa mesma capacidade também pode levá-lo a, por exemplo, trocar letras graficamente semelhantes ou trocar letras de lugar, por memorizar a palavra em sua globalidade.

Fernandes (1998) analisou a influência da Libras (que a autora chama de “interferência”) nas produções textuais de surdos desde as séries iniciais do ensino fundamental até o concurso vestibular. A autora fez uma análise dos aspectos morfo-sintático-semânticos dos textos em português por meio de uma análise comparativa. Fernandes (op. cit.) identificou a influência da Libras nos textos no que se refere a pessoas do discurso, artigos, elementos de ligação, verbos, organização sintática, gênero e número.

Em nossa pesquisa, identificamos nos textos em português e inglês dos surdos alguns dos aspectos identificados por Fernandes (1998), a saber: uso inadequado ou omissão de artigos e preposições, conjugações verbais indevidas, flexão inadequada de gênero, entre outros. Conforme mencionamos, alguns desses aspectos podem ser oriundos da influência da Libras e/ou do português (no caso dos textos

em inglês), e outros podem ser resultado de hipóteses dos estudantes sobre a língua-alvo.

Fernandes (1998) também discute a concepção de linguagem que embasa as metodologias de ensino de português para surdos, argumentando que essa concepção acaba intervindo negativamente no aprendizado dessa língua pelos surdos. Como discutimos anteriormente, também acreditamos que a concepção de língua/linguagem que embasa as práticas pedagógicas na educação de surdos influencia diretamente a aprendizagem da L2 (e da LE) por esses sujeitos.

O fato de o estudante surdo se negar a escrever em português, por se sentir incapaz ou por não se identificar com essa língua, é uma evidência do quanto a metodologia de ensino de português para surdos pode reforçar atitudes negativas com relação à língua e ao ato do escrever ou promover uma postura de “realização” (FAERCH; KASPER, 1983) frente a essa língua e à escrita.

Gesueli (1998) investigou uma classe pré-escolar de crianças surdas, filhas de ouvintes, entre 5 e 6 anos, que estavam em fase de aquisição da Libras. O objetivo da pesquisa foi analisar os processos dialógicos ocorridos na sala e caracterizar o papel da Libras na construção do conhecimento, em atividades com narrativas. Com relação à leitura e à escrita, a autora identificou que as interações das crianças com textos escritos se realizam por meio da língua de sinais, a qual embasa o processo de interpretação e media as elaborações sobre o sistema de escrita. Especificamente sobre a escrita, essa autora afirma o seguinte:

O apoio na dimensão visual na significação da escrita parece muito relevante neste processo de construção, principalmente pelo fato de que as crianças têm uma experiência visual intensa e não ouvem. Elas fazem um recorte da palavra em português, levando em conta a configuração da escrita (GESUELI, 1998, p. 134).

Gesueli (1998) argumenta que, ao memorizar as palavras em sua globalidade, com base na referência visual e não na sonora (cf. Perfetti e Sandak, 2000), o surdo acaba retendo apenas algumas das letras constituintes das palavras. Isso ocorre principalmente no início da aquisição da língua-alvo.

Em língua inglesa, Silva (2013) também identificou essa característica na escrita dos participantes de sua pesquisa. A autora

relata que os surdos de suas pesquisas conseguiram memorizar a(s) primeira(s) letra(s) das palavras, bem como algumas letras que formam as palavras internamente. Os sujeitos apresentaram menos consistência na escrita das letras finais das palavras. Essa autora também constatou que as trocas ortográficas podem acarretar mudanças no significado da palavra-alvo.

Padden (1993), investigando a escrita de crianças surdas americanas em inglês, declarou que a maior parte dos erros de escrita estão relacionados com a estrutura silábica (deleção ou acréscimo de sílabas) e transposição e substituição de letras (baseadas nos aspectos visuais do formato das letras). Na presente pesquisa, percebemos a adição, omissão, troca e inversão na posição das letras tanto na escrita em português quanto inglês.

Padden (op. cit.) argumenta que, para além do embasamento visual, as crianças surdas evidenciaram ter consciência de regularidades da ortografia da língua inglesa. Em nossa pesquisa, também identificamos algumas ocorrências de tentativas dos estudantes de empregar seu conhecimento da ortografia da língua inglesa e da língua portuguesa.

Brochado (2003) focou na apropriação da escrita em português por crianças surdas do ensino fundamental, entre 8 e 11 anos, usuárias de Libras, observando a influência da Libras, sua L1, no desempenho em português-L2. A autora conclui que as interações dos sujeitos com textos escritos em português se dão por meio da língua de sinais, a qual media a elaboração do sistema da escrita. Brochado identificou, na interlíngua dos participantes, características que foram categorizadas em três estágios, conforme Quadro 2.

Quadro 2 – Caracterização dos estágios da interlíngua de surdos em português-L2 por Brochado (2003).

ESTÁGIOS	CARACTERÍSTICAS
<b>Interlíngua I</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- predomínio de construções frasais sintéticas;</li> <li>- estrutura de frase muito semelhante à Língua de Sinais Brasileira (L1),</li> <li>- apresentando poucas características do Português (L2);</li> <li>- aparecimento de construções de frases na ordem SVO, mas maior quantidade de construções tipo tópico-comentário;</li> <li>- predomínio de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos, verbos);</li> <li>- falta ou inadequação de elementos funcionais (artigos,</li> </ul>

	<p>preposição, conjunção);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- usar verbos, preferencialmente, no infinitivo;</li> <li>- empregar raramente verbos de ligação (ser, estar, ficar), e, às vezes, incorretamente;</li> <li>- usar construções de frase tipo tópico-comentário, em quantidade, proporcionalmente maior, no estágio inicial da apropriação da L2;</li> <li>- falta de flexão dos nomes em gênero, número e grau;</li> <li>- pouca flexão verbal em pessoa, tempo e modo;</li> <li>- falta de marcas morfológicas;</li> <li>- uso de artigos, às vezes, sem adequação quanto ao uso;</li> <li>- pouco emprego de preposição e/ou de forma inadequada;</li> <li>- pouco uso de conjunção e sem consistência;</li> <li>- semanticamente, é possível estabelecer sentido para o texto.</li> </ul>
<b>Interlíngua II</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- justaposição intensa de elementos da L1 e da L2;</li> <li>- estrutura da frase ora com características da Língua de Sinais Brasileira, ora com características da frase do Português;</li> <li>- frases e palavras justapostas confusas, não resultam em efeito de sentido comunicativo;</li> <li>- emprego de verbos no infinitivo e também flexionados;</li> <li>- emprego de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos e verbos);</li> <li>- às vezes, emprego de verbos de ligação com correção;</li> <li>- emprego de elementos funcionais, predominantemente, de modo inadequado;</li> <li>- emprego de artigos, algumas vezes concordando com os nomes que acompanham;</li> <li>- uso de algumas preposições, nem sempre adequado;</li> <li>- uso de conjunções, quase sempre inadequado;</li> <li>- inserção de muitos elementos do Português, numa sintaxe indefinida;</li> <li>- muitas vezes, não se consegue apreender o sentido do texto, parcialmente ou totalmente, sem o apoio do conhecimento anterior da história ou do fato narrado.</li> </ul>
<b>Interlíngua III</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- estrutura da frase na ordem direta do Português;</li> <li>- predomínio de estruturas frasais SVO;</li> <li>- aparecimento maior de estruturas complexas;</li> <li>- emprego maior de palavras funcionais (artigos, preposição, conjunção);</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- categorias funcionais empregadas, predominantemente, com adequação;</li> <li>- uso consistente de artigos definidos e, algumas vezes, do indefinido;</li> <li>- uso de preposições com mais acertos;</li> <li>- uso de algumas conjunções coordenativas aditiva (e), alternativa (ou), adversativa (mas), além das subordinativas condicional (se), causal e explicativa (porque), pronome relativo (que) e integrante (que);</li> <li>- flexão dos nomes, com consistência;</li> <li>- flexão verbal, com maior adequação;</li> <li>- marcas morfológicas de desinências nominais de gênero e de número;</li> <li>- desinências verbais de pessoa (1ª e 3ª pessoas), de número (1ª e 3ª pessoas do singular e 1ª pessoa do plural) e de tempo (presente e pretérito perfeito), com consistência;</li> <li>- emprego de verbos de ligação ser, estar e ficar com maior frequência e correção.</li> </ul>
--	---

Fonte: Brochado (2003, p. 308–310).

Brochado (op. cit.) afirma que essa classificação é flexível, pois há que se considerar as diferenças individuais na evolução de cada aprendiz, além dos fatores externos. Sendo assim, a autora comenta que essas etapas não são obrigatórias e que nem sempre essa é a sequência de apropriação.

Em nosso estudo, como apresentaremos nos capítulos de análises, observamos ocorrências de características apontadas nessa classificação de Brochado (2003), tanto em inglês quanto em português, como a omissão de alguns elementos, a adição de outros e a seleção “inadequada”,<sup>87</sup> de outros.

Consideramos que essa suposta “inadequação” seja uma evolução se comparada à omissão de elementos que parecem não serem realizados em Libras, como artigos, por exemplo. Ao tentar utilizá-los, o estudante surdo demonstra sua consciência quanto à existência deles e procura empregá-los, mesmo que ainda não domine todos os contextos de uso. Comparando-se à possibilidade de omitir, consideramos que o uso, ainda que “inadequado”, é uma atitude de “realização” (FAERCH; KASPER, 1983) perante a língua.

---

<sup>87</sup> “Inadequada” se tomarmos como ponto de comparação a variedade padrão.

Com essa discussão, encerramos o capítulo teórico da presente tese. Nosso intuito não foi esgotar o debate sobre os temas tratados, mas apresentar ao leitor uma contextualização da forma como eles são mobilizados nesta pesquisa. Em seguida, temos o capítulo metodológico.

## 2 METODOLOGIA DA PESQUISA

O objetivo deste capítulo é apresentar o percurso metodológico trilhado por nós na presente pesquisa. Ele está dividido em cinco seções: (1) o objeto e a natureza da pesquisa; (2) os participantes da pesquisa; (3) os instrumentos de coleta de dados e o *corpus*; (4) o contexto da pesquisa; e (5) os procedimentos de análise da escrita dos participantes em L2 e L3.

### 2.1 O OBJETO E A NATUREZA DA PESQUISA

Estamos considerando como objeto da presente investigação o fenômeno “estratégias de comunicação em L2/LE”. É importante comentar que, nesta pesquisa, “estratégias de comunicação” é um termo polissêmico, uma vez que assume três diferentes sentidos: (a) são nosso referencial teórico e metodológico – sendo, inclusive, categorias de análise; (b) se materializam nas ocorrências identificadas em nossos dados; e (c) são objeto de nossa pesquisa, para além das ocorrências que foram identificadas.

Quanto ao ponto (c), indica-se que estamos assumindo que o objeto é mais do que vemos quando olhamos para ele, ou seja, que existem ocorrências que não foram identificadas/categorizadas por nós e, nem por isso, deixam de ser estratégias de comunicação. Assumimos, portanto, uma perspectiva crítica com relação ao nosso objeto e com relação à incompletude do nosso olhar de sujeitos sobre esse objeto.

Do ponto de vista da natureza da pesquisa, nosso estudo se trata de um estudo de caso. De acordo com Nunan (1992), o estudo de caso diz respeito a um exemplo que representa o fenômeno que está sendo investigado. O pesquisador, portanto, analisa o modo como esse exemplo funciona num determinado contexto. Santaella (2001) afirma que um estudo de caso pode tratar de indivíduos, de grupos ou de situações particulares, a fim de se responder a uma indagação em profundidade.

Nosso caso trata de uma situação muito particular: são 12 surdos, estudantes da UFSC, que produziram textos em português e inglês (nosso *corpus*), nos quais o fenômeno “estratégias de comunicação” está sendo investigado. O contexto de produção desses textos foi um curso de inglês, ministrado pela presente doutoranda, cujas abordagens fundantes foram o ECL e uma abordagem bilíngue de educação de surdos, além de uma perspectiva plurilíngue de ensino de L3.

Para Gomez, Flores e Jimenez (1996), um estudo de caso permite confirmar, modificar ou ampliar o conhecimento sobre o objeto que se estuda. Conforme comentamos no capítulo anterior, nosso estudo é um aprofundamento de uma das categorias de análise utilizadas em Sousa (2008), as estratégias de comunicação. Além de nos propormos a ampliar o rol de estratégias analisadas, bem como os níveis de análise nos quais essas estratégias se manifestam, ampliamos também as línguas-alvo investigadas.

Mesmo que se trate de uma pesquisa cujos resultados podem ser válidos para grupos semelhantes (por exemplo, grupos de surdos aprendendo inglês como L3 no Brasil), é preciso considerar as particularidades do grupo da presente investigação. Como argumenta Yin (1994), não se pode esperar que estudos similares obtenham necessariamente resultados similares. Esse autor comenta que, assim como existem “casos” em que não faz sentido se falar em generalização, também existem estudos de caso nos quais os resultados podem ser generalizados a outras situações.

Com relação ao ensino, a concepção de generalização com a qual trabalhamos nesta pesquisa não diz respeito à replicação de um modelo — considerado ideal —, pois acreditamos que cada situação de ensino-aprendizagem é única. Pensamos, entretanto, ser possível haver objetivos, pressupostos e práticas semelhantes aos de outros grupos de sala de aula de L2/LE. Nesse sentido, nosso grupo, ao mesmo tempo que apresenta contingências sócio-históricas próprias, também tem semelhanças, por exemplo, com o caso da pesquisa de Sousa (2008). Da mesma forma, o caso do estudo de Rocha (2014) também manifestou similaridades com Sousa (2008), como também diferenças, começando pela língua-alvo ensinada/estudada: o espanhol.

De acordo com Leki (1992), o estudo de caso tem sido uma opção metodológica em grande parte das pesquisas sobre escrita em L2/LE. Dessa forma, consideramos que nossa opção metodológica por estudo de caso é coerente, não apenas com nosso objeto e nossos objetivos de pesquisa, mas também com o que tem sido feito nas pesquisas sobre escrita em L2/LE.

Quanto aos instrumentos, Nunan (1992) afirma que o estudo de caso utiliza várias fontes de evidência para investigar um fenômeno. Em nosso estudo, além das atividades de produção textual realizadas ao longo do curso ministrado na pesquisa, tivemos um questionário de sondagem respondido pelos estudantes no primeiro dia de aula e um diário de campo com registros feitos pela professora ao longo do curso. Informações relevantes desses dois instrumentos serão articuladas com a



análise das produções textuais quando se fizer necessário. A diversidade de instrumentos contribui para que se tenha uma visão mais ampla do objeto da pesquisa.

Quanto à perspectiva de análise, os estudos de caso podem ser de natureza qualitativa e/ou quantitativa. Em nosso estudo, a análise descritiva das ocorrências das estratégias teve uma perspectiva qualitativa. A análise geral, por sua vez, partiu de dados quantitativos para chegar a conclusões gerais da pesquisa.

Quanto à extensão, conforme afirma Nunan (1992), os estudos de caso em geral são de caráter longitudinal, ou seja, a coleta de dados é feita em intervalos periódicos ao longo de um determinado período. Nesta pesquisa, os participantes foram acompanhados ao longo de 20 meses (abril/2012 a dezembro/2013), com três momentos específicos para a coleta das produções textuais escritas.

## 2.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os pré-requisitos para participar do curso de inglês desta pesquisa foram: estudantes surdos, fluentes em Libras e que tivessem concluído o ensino médio. Não se estipulou faixa etária limite. A escolha desse nível de formação foi por supor que esses sujeitos já tivessem mantido contato com uma diversidade maior de gêneros textuais escritos do que se fossem surdos do ensino fundamental ou do ensino médio. O Quadro 3 apresenta um breve perfil dos participantes<sup>88</sup> de nossa pesquisa.

Quadro 3 – Perfil dos participantes da pesquisa

<b>Participante</b>	<b>Gênero<sup>89</sup></b>	<b>Idade em abr/2012<sup>90</sup></b>	<b>Formação acadêmica em abr/2012</b>	<b>Grau de surdez</b>	<b>Concluíram o módulo II</b>
1	F	25	Mestranda (Linguística)	profunda	sim

<sup>88</sup> O curso foi aberto para a comunidade surda de Florianópolis, não apenas para alunos da UFSC. Inscreveram-se 24 surdos. Por motivos diversos, ao final do primeiro ano restavam 12. Decidimos analisar apenas os dados desses 12 na primeira etapa da pesquisa (módulo I do curso), apesar de termos coletado também os dados dos demais enquanto frequentavam o curso. Participaram do módulo II, oito estudantes.

<sup>89</sup> “F” significa “feminino” e “M”, “masculino”.

<sup>90</sup> Início da pesquisa.

2	F	33	Mestranda (Linguística)	profunda	sim
3	F	19	Graduanda (Letras Libras)	profunda	não
4	M	47 <sup>91</sup>	Mestrando (Linguística)	severa- profunda	sim
5	F	23	Graduanda (Letras Libras)	moderada	sim
6	M	27	Mestrando (Linguística)	profunda	não
7	M	29	Mestrando (Linguística)	profunda	não
8	M	21	Graduando (Letras Libras)	moderada	sim
9	M	22	Graduando (Letras Libras)	profunda	sim
10	M	28	Mestrando (Linguística)	profunda	sim
11	F	33	Doutoranda (Linguística)	profunda	sim
12	M	26	Mestrando (Linguística)	severa- profunda	sim

Fonte: Elaboração própria

No início da pesquisa, estávamos programados para oferecer apenas o nível básico de 120h/a (abril/2012 a abril/2013), mas, ao longo do curso, a maioria dos alunos demonstrou interesse em continuá-lo.

---

<sup>91</sup> Este participante apresenta baixa visão. Tentamos pleitear um guia-intérprete para ele junto à universidade, mas infelizmente não havia disponibilidade de profissionais para atuar em cursos de extensão na época. Como alternativa, adotamos algumas estratégias didático-pedagógicas a fim de garantir sua inclusão no grupo, como a ampliação de materiais impressos, a cópia das anotações do quadro pelos colegas no seu caderno, a disponibilização de slides em seu computador pessoal no momento da aula, a sinalização da professora perto do seu campo visual, entre outras. Apesar de as condições não terem sido ideais, o aluno demonstrou grande satisfação em participar do nosso grupo de inglês e permaneceu no curso até o final do módulo II.

Propusemos, então, que mais um módulo fosse ministrado, o nível pré-intermediário de 80h/a, até dezembro/2013. Apenas um aluno não teve interesse de continuar (participante 3). Os participantes 6 e 7 permaneceram conosco apenas até jul/2012, pois sua licença de trabalho para cursar mestrado iria expirar nessa época. Como o curso aconteceu às sextas-feiras à tarde, não lhes seria possível conciliar o curso com o trabalho. Dessa forma, na primeira fase da pesquisa (módulo I: nível básico) contamos com a participação de 12 surdos. Na segunda fase (módulo II: nível pré-intermediário), participaram efetivamente nove surdos, mas apenas oito estavam presentes no dia da coleta da atividade 3.

Uma das dificuldades de se propor estudos de caso de longo prazo é que a probabilidade de acontecerem imprevistos é maior que em estudos pontuais. Dessa forma, não podemos prever de início quantos participantes teremos ao final da pesquisa.

## 2.3 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E O *CORPUS*

Como instrumentos de coleta de dados, esta pesquisa utilizou:

### (a) **Questionário de sondagem**

O questionário de sondagem<sup>92</sup> foi respondido no primeiro dia de aula do curso e estava escrito em língua portuguesa (Anexo A). Houve interpretação das perguntas para a Libras pela professora, que também auxiliou os alunos no momento de marcarem e/ou redigirem suas respostas em português.

Um dos objetivos do questionário de sondagem foi traçar um perfil dos estudantes com quem trabalharíamos: saber um pouco das suas histórias enquanto pessoas surdas, conhecer como foi sua aquisição da Libras e do português, quais as formas de comunicação usadas por eles, como foi seu processo de escolarização, de quais práticas de leitura e escrita em português e inglês eles participam, como é sua afiliação<sup>93</sup> ao português e ao inglês, quais seus objetivos no estudo do inglês como L3/LE entre outros.

---

<sup>92</sup> O nosso questionário foi baseado no questionário de Sousa (2008).

<sup>93</sup> “Afiliação à língua [...] significa os sentimentos que a língua desperta nos aprendizes. Eles podem amar ou odiar a língua e ter sentimentos positivos ou negativos.” (PAIVA, 2006, p. 97).

É bastante provável que aspectos da sua experiência pessoal reflitam em seus textos escritos e em sua experiência de aprendizagem do inglês. Em nossas análises (especialmente na análise por participante), alguns desses aspectos foram mencionados.

Além de ajudar a traçar um perfil dos participantes, as respostas ao questionário também forneceram informações importantes para o planejamento e a condução do curso, como os interesses e as necessidades dos estudantes quanto à aprendizagem da língua inglesa, o conhecimento prévio que tinham nessa língua, sugestões para o planejamento do curso, entre outras. As respostas também forneceram indicativos da “abordagem de aprender” (ALMEIDA FILHO, 2013) dos estudantes, o que também foi importante para a organização do curso em que as produções textuais desta pesquisa foram coletadas.

Como sustenta Almeida Filho (2013, p. 8), “a abordagem de ensinar do professor não opera sozinha. Ela busca integrar-se ou, pelo menos, atingir um nível de interação convergente com outras forças de abordagem em cada contexto”, como as “abordagens de aprender” dos alunos.

Para Almeida Filho, todo aprendiz traz consigo uma abordagem de aprender, com crenças e atitudes sobre o ensino e a aprendizagem de uma língua. Conhecer as abordagens de aprender dos estudantes ajuda o professor no planejamento e na condução do curso.

Em nosso grupo, especificamente, em que quase todos os participantes eram licenciados ou licenciandos, era esperado que a abordagem de aprender desses estudantes fosse também perpassada por sua formação enquanto professores (e, no caso da grande maioria,<sup>94</sup> professores de Libras). Essa característica peculiar desse grupo foi levada em consideração por nós tanto no planejamento quanto nas aulas.

Além dos objetivos acima descritos para o questionário de sondagem, as respostas a ele também nos ajudaram na compreensão de algumas ações dos estudantes em seus textos escritos em inglês e em português, as quais serão mencionadas ao longo dos capítulos de análises, de forma explícita ou implícita.

---

<sup>94</sup> Apenas os participantes P10 e P11 não eram licenciados em Letras. Ainda assim, P10 era licenciado em outra área e P11 era pedagoga, ou seja, ambos tinham formação como professores.

## **(b) Diário de campo**

Ao longo das aulas, foram feitas anotações em um diário de campo sobre aspectos relevantes para os objetivos da pesquisa, tais como as estratégias utilizadas em sala de aula pelos alunos no momento de suas produções escritas e que não necessariamente aparecem refletidas na versão final de seus textos. Quando necessário, essas informações foram incorporadas nas análises das produções textuais, de forma explícita ou implícita.

## **(c) Atividades de produção textual**

Ao longo de todo o curso (módulo básico e módulo pré-intermediário) diversas atividades de produções textuais foram realizadas, em português e em inglês e, algumas vezes, em Libras. Para o recorte deste trabalho, foram consideradas a atividade do início do módulo I (chamada de “atividade 1” em nossas análises), a atividade do final do módulo I (chamada de “atividade 2”) e a atividade do final do módulo II (chamada de “atividade 3”).

A primeira coleta (atividade 1) ocorreu na primeira aula do curso, em abril de 2012, e o gênero textual produzido foi um texto autobiográfico. A segunda coleta (atividade 2) ocorreu em abril de 2013, e o gênero produzido foi um perfil pessoal para a internet. A terceira coleta (atividade 3) ocorreu no final de novembro de 2013, e o gênero textual foi um *e-mail*, escrito à mão,<sup>95</sup> para um amigo virtual.

As produções textuais da coleta da pesquisa foram realizadas em português e em inglês. Os alunos decidiam em qual língua escreveriam primeiro e se utilizariam o texto em uma língua como base para a tradução do outro. O que percebemos foi que alguns textos ficaram bem semelhantes (em termos de forma e conteúdo), o que nos leva a crer que um foi a tradução do outro, enquanto outros ficaram bem diferentes, ou seja, alguns alunos escreveram textos autônomos, independentes um do outro. Não descartamos, portanto, a possibilidade de os textos em língua portuguesa que foram escritos primeiro terem influenciado a estrutura dos textos em língua inglesa, escritos em seguida.

---

<sup>95</sup> Era de nosso interesse que as condições de produção das três atividades analisadas fossem semelhantes, a fim de minimizar o impacto das diferentes variáveis (como escrita à mão *versus* escrita digital) sobre as produções textuais.

Quanto ao uso de estratégias de comunicação na escrita das coletas, foi informado aos participantes, desde a primeira coleta, que eles poderiam fazer transferências — em termos de estrutura — de outras línguas que conhecessem e que também poderiam adaptar ou “criar” palavras ou expressões, bem como usar palavras emprestadas, entre outras práticas que considerassem eficientes para se comunicarem no texto escrito. Essas estratégias seriam importantes para que eles conseguissem produzir os textos sem consulta, já que não era permitido utilizar dicionários nem fazer qualquer outro tipo de consulta nos momentos das coletas. A intenção era justamente observar como eles agiriam em situações nas quais tivessem que se comunicar apenas com os recursos linguísticos que dispunham.

O objetivo da análise dos textos, portanto, era investigar como os estudantes se desenvolvem quanto ao uso de estratégias de comunicação na escrita em língua portuguesa (L2) e em língua inglesa (L3), ao longo de um curso de inglês cuja proposta de ensino era comunicativa e bi/plurilíngue.

### **2.3.1 *Corpus***

Ao todo, foram analisados 64 textos (de 12 participantes na primeira coleta, em língua inglesa e em língua portuguesa; de 12 participantes na segunda coleta, em língua inglesa e em língua portuguesa, e de oito participantes na terceira coleta, em língua inglesa e em língua portuguesa, os quais se encontram digitados no anexo B. Esses dados formam o *corpus* principal da presente pesquisa. As respostas ao questionário de sondagem e as notas de campo fazem parte de nosso *corpus* complementar e foram utilizados para nos auxiliar a compreender o uso das estratégias de comunicação pelos participantes nos textos do *corpus* principal.

## **2.4 BREVE DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DA PESQUISA**

A pesquisa aconteceu na cidade de Florianópolis, num curso de extensão de inglês escrito para surdos na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde a presente doutoranda atua como professora. O primeiro módulo (nível básico) teve 120 horas/aula (h/a) e ocorreu de abril/2012 a abril/2013. O segundo módulo (nível pré-intermediário) teve 80 h/a e aconteceu de maio/2013 a dezembro/2013.

Não houve livro didático específico no curso. A cada semana, foram elaborados *handouts*, *slides* e outros materiais que foram

utilizados. Esses materiais foram baseados em livros-texto de inglês (LE) para iniciantes, com orientação comunicativa, em livros sobre práticas de ensino de inglês (LE), em *sites* da internet entre outros. Em sala de aula, também fizemos uso de dicionários bilíngues inglês-português, impressos e/ou digitais.

A cada semana, utilizamos o ambiente virtual de ensino-aprendizagem da UFSC, na plataforma Moodle, para postar os materiais utilizados em sala, avisos e atividades e promover debates em fóruns. Uma página no Facebook também foi criada pelos próprios alunos, a qual era mais acessada por eles do que o Moodle.

A abordagem de ensino que norteou a prática pedagógica do curso, como mencionado anteriormente, é uma articulação entre os princípios do ECL e da abordagem bilíngue de educação de surdos, além de uma perspectiva plurilíngue de ensino de uma L3. Os princípios dessas abordagens foram apresentados na fundamentação teórica deste trabalho.

No Quadro 4, encontra-se o projeto inicial do curso (120 h/a), o qual previa apenas o módulo básico.

Quadro 4 – Projeto do módulo I do curso de inglês da pesquisa<sup>96</sup>

### **Curso Básico de Inglês Escrito para Surdos**

#### **1. IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO**

- 1.1. Período: 2012.1 e 2012.2
- 1.2. Carga horária semanal de aulas: 4h (120h/a totais)
- 1.3. Nível do curso: básico
- 1.4. Público-alvo: alunos surdos que tenham concluído o Ensino Médio

#### **2. JUSTIFICATIVA**

Quando se fala sobre o ensino de inglês para surdos no Brasil, deve-se considerar a língua inglesa não só como uma língua estrangeira, mas também como a terceira língua desses sujeitos. Ou seja, as demais línguas presentes no cotidiano dos surdos (sua primeira língua, a língua de sinais brasileira – Libras, e sua segunda língua, o português) muito provavelmente refletirão em seu processo de aprendizagem do inglês (em suas produções textuais, seu processo de leitura, entre outros). O curso de inglês aqui proposto, portanto, justifica-se pela complexidade do contexto trilíngue em que os alunos surdos estão inseridos e pelo fato de haver poucos espaços em

<sup>96</sup> Projeto baseado em Sousa (2008).

nossa sociedade que oportunizem o aprendizado dessa língua por esses sujeitos, levando essas peculiaridades em consideração.

### **3. OBJETIVO GERAL**

Proporcionar aos alunos surdos conhecimento básico de língua inglesa escrita.

### **4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Desenvolver a produção de gêneros textuais diversos;
- Desenvolver a leitura de gêneros textuais diversos;
- Adquirir um vocabulário básico para comunicação escrita em inglês;
- Analisar estruturas gramaticais do inglês escrito em nível básico.

### **5. PROGRAMA**

O programa será composto de gêneros textuais e tópicos gramaticais, os quais serão especificados após a entrevista com os alunos matriculados, partindo-se de seus perfis e de suas necessidades específicas, os quais serão reformulados ao longo do curso, de acordo com as necessidades da turma.

### **6. METODOLOGIA**

Será formado um grupo de vinte alunos surdos, com os quais trabalharemos tomando como base o “Ensino Comunicativo de Línguas” (ALMEIDA-FILHO, 2005; BROWN, 1994, 2000). Os encontros serão uma vez por semana (4h/a), em horário a ser definido. As aulas serão ministradas em Libras e envolverão análise linguística, leitura e produção de gêneros textuais diversos. Haverá atividades tanto em duplas quanto em grupos maiores, com o intuito de promover uma interação significativa na língua-alvo. Atividades individuais também serão desenvolvidas. Utilizaremos bastantes materiais visuais para apresentar os conteúdos, tendo em vista a intensa utilização do canal visual pelos surdos.

### **7. AVALIAÇÃO**

A avaliação será realizada ao longo do curso, considerando:

1. Frequência: mínimo de 75%;
2. Participação nas atividades em sala e extraclasse.



## 8. MATERIAL DIDÁTICO

O material didático (apostila) será elaborado semanalmente, ao longo do curso, de acordo com os temas a serem trabalhados e as necessidades da turma, tendo em vista que não há materiais didáticos específicos para o ensino de inglês escrito como terceira língua para surdos e tendo em vista que cada grupo de estudantes compartilha necessidades próprias.

## 9. RECURSOS

Quadro, pincel, computador, data show, textos impressos, moodle, entre outros.

Fonte: Elaboração própria.

O segundo módulo (nível pré-intermediário) foi uma renovação desse primeiro projeto no sistema para cadastros de projetos de extensão da UFSC. O projeto do segundo módulo é semelhante a esse, apenas foram acrescentados nos objetivos a produção textual, leitura, análise linguística e aquisição lexical em nível pré-intermediário, além da justificativa da renovação do curso. Descrevemos no Quadro 5 o programa que foi desenvolvido no curso, de acordo com as necessidades e interesses do grupo.

Quadro 5 – Programa construído ao longo do curso de inglês da pesquisa

<b>AULAS</b>	<b>PRINCIPAIS TÓPICOS ABORDADOS</b>
1	Who am I? / Describing yourself (autobiography)
2	The verb to be – Part I
3	The verb to be – Part II / Reading personal profiles
4	Translating personal profiles
5	Chatting online – Part I
6	Chatting online – Part II
7	Conversation: greetings / Simple Present – Part I
8	Simple Present – Part II
9	Writing a biography
10	Content review
11	Reading subtitles / Reading a comic strip about “subtitles”
12	Interviewing – Part I / Reading subtitles
13	Interviewing – Part II / Reading subtitles
14	Writing an e-mail
15	Reading comic strips / Present Continuous – Part I
16	Reading comic strips / Present Continuous – Part II
17	Present Continuous – Part III
18	Chatting

19	Chatting / Ordinal Numbers x Cardinal Numbers
20	Reading comic strips / Simple Past – Part I
21	Reading comic strips / Simple Past – Part II
22	Watching a short movie / Writing a summary / Simple Past – Part III
23	Simple Past – Part IV: irregular verbs in the past
24	Reading comic books / Writing a summary / Writing an email
25	Reading a website article
26	Reading website profiles
27	Reading strategies (L1, L2, L3) / Adjective and noun position
28	Discussing about “Reading in L2: models, phases and strategies” – Part I
29	Discussing about “Reading in L2” – Part II
30	Reading exercises / Discussing about “Deaf culture”
31	Discussing about “writing strategies” / Writing a personal profile
32	Course Evaluation – Part I <sup>97</sup>
33	Describing people: adjectives/qualifiers – Part I
34	Describing people – Part II Discussing about “History of the English Language”
35	Making a word map
36	Reading a word map
37	Reading strategies (review) / Translation activity
38	Distinguishing “summary” and “review” / Writing an article review
39	Literary genres: reading a short story
40	Reading comprehension / Writing a short story end
41	Reading short stories
42	Reading a comic strip about “writing short stories”
43	Writing a letter (questioning a decision)
44	Writing a letter reply (advising)
45	Reading the letter replies / Reading advertisements
46	Advertisements: persuading Imperative x Indicative/Subjunctive Forms – Part I
47	Giving order, asking, advising / Imperative Forms – Part II
48	Talking about the future: will x going to

---

<sup>97</sup> Nós realizamos duas entrevistas ao longo do curso, uma no final do módulo I e outra no final do módulo II, com o objetivo de fazer uma avaliação geral do curso. No recorte de nossa análise, acabamos não incorporando os dados oriundos dessas entrevistas, os quais serão utilizados em trabalhos futuros.

49	Writing about the future
50	Course Evaluation – Part II

Fonte: Elaboração própria.

Esses foram os temas-chave que desencadearam as discussões em sala de aula. Não os dividimos em funções comunicativas, tópicos gramaticais, gêneros textuais ou tarefas, pois preferimos apresentá-los da mesma forma fluida como foram abordados em sala de aula. Quase sempre, temas paralelos foram abordados, desde conteúdos sobre forma gramatical a discussões políticas relacionadas à educação de surdos.

A condução das aulas e a organização dos conteúdos era uma negociação entre o planejamento da professora e a curiosidade dos estudantes, entre a abordagem de ensino da professora e a abordagem de aprender dos estudantes.

O *feedback* das atividades às vezes ocorria de forma individualizada, mas, de maneira geral, aspectos comuns aos textos da turma e aspectos particulares que pudessem render uma discussão relevante para a formação dos estudantes eram selecionados pela professora e discutidos com o grupo em sala. Mais do que “corrigir” os estudantes, os momentos de *feedback* tinham por objetivo principal levar os alunos a refletir sobre suas construções em língua inglesa, muito frequentemente perpassadas pela Libras e pela língua portuguesa.

Quanto à presença e ao papel das línguas no curso, Libras, português e inglês estiveram presentes praticamente em todas as aulas, do começo ao fim do curso, seguindo a perspectiva plurilíngue que o curso adotou.

A Libras foi a língua de instrução e a mediadora das discussões em sala, emergindo também em alguns momentos de análise linguística da língua inglesa, como língua de comparação, e em alguns exercícios de tradução. A língua portuguesa foi uma importante língua de apoio no ensino e no aprendizado do inglês. Ela era usada pela professora e pelos alunos para fazer anotações, estava presente em atividades de tradução e de produção textual, era objeto de comparação no momento de estudo de gramática do inglês, entre outras práticas.

Apesar de a perspectiva de educação plurilíngue ter como meta o desenvolvimento de todas as línguas usadas pelos estudantes, no nosso curso, a língua inglesa era o foco principal, mas acreditamos que o curso tenha potencializado discussões e conhecimentos que acreditamos terem desenvolvido também o português e a Libras dos estudantes participantes.

Quanto ao inglês especificamente, objeto de análise linguística, foi a língua na qual os participantes leram diversos textos e por meio da qual participaram de diversas situações comunicativas envolvendo a escrita. Seu léxico também foi explorado, bem como sua história e questões sociopolíticas que a envolvem.

Como exemplo de atividades nesse ambiente plurilíngue, podemos mencionar uma atividade em que os alunos tinham que ler o artigo *What is deaf culture?* e resenhá-lo em português e em inglês, na ordem em que desejassem. Além disso, solicitamos que uma resenha fosse gravada em Libras. Não era em todas as atividades que as três línguas estavam ativamente presentes, como nessa mencionada. Essa decisão pedagógica era analisada pela professora no planejamento das aulas. No caso da resenha do texto *What is deaf culture?*, por se tratar de um texto que fala de forma muito pessoal aos sujeitos surdos, acreditamos que seria importante que eles se expressassem também na Libras sobre o assunto. Os critérios “tempo de execução” e “recursos de gravação” também têm de ser levados em consideração quando se planeja atividades que envolvam as três línguas aqui em questão.

## 2.5 OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DA ESCRITA DOS PARTICIPANTES EM L2 E L3

Nossa análise está dividida em duas grandes partes: análise descritiva (capítulos 3, 4 e 5) e análise geral (capítulo 6).

Na análise descritiva, buscamos nos textos dos participantes, em português e em inglês, ocorrências das estratégias de compensação elencadas e discutidas no capítulo teórico deste trabalho, a saber: transferência interlinguística, transferência intralinguística, transferência inter/intralinguística, generalização, paráfrase, criação de palavras, reestruturação, alternância de línguas, estratégias de cooperação e estratégias não linguísticas.

Os capítulos de análise descritiva apresentarão, minuciosamente, a análise de cada ocorrência de estratégia de comunicação identificada por nós nos textos dos participantes da presente pesquisa, buscando compreender o uso dessas estratégias na escrita em português-L2 e em inglês-L3 por surdos. Com essa parte das análises, pretendemos cumprir os objetivos específicos (1) e (2) de nossa pesquisa.

As ocorrências serão apresentadas por estratégia, por língua (a língua-alvo da atividade), por atividade, por participante e, no caso das transferências, por nível de análise linguística. Conforme mencionamos no capítulo teórico, nosso estudo está focado nos seguintes níveis de

análise: fonológico e/ou morfológico (que estamos chamando de “ortográfico”), morfossintático, sintático, lexical e textual-discursivo.

Além de ter gerado reflexões significativas para as conclusões da pesquisa, a análise descritiva forneceu os dados para quantificarmos a quantidade de ocorrências que embasou a análise geral. No anexo C, estão os quadros com o levantamento da quantidade de ocorrências identificadas por nós, separadas por atividade, por língua, por estratégia e por participante.

Na análise geral, buscamos interpretar a distribuição das ocorrências em termos de uso/não uso (frequência) e aumento/redução (evolução). Com essa parte das análises, pretendemos cumprir o objetivo específico (3) desta pesquisa. Além disso, nessa parte da análise, buscamos relacionar os resultados gerais de nossa pesquisa com estudos semelhantes.

Enquanto a análise descritiva foi exclusivamente qualitativa, a análise geral teve natureza qualiquantitativa, ou seja, levamos em conta os dados quantitativos do anexo C para refletir sobre as práticas dos sujeitos enquanto indivíduos (primeira parte da análise geral) e enquanto grupo (segunda parte da análise geral), no que diz respeito à evolução no uso das estratégias de comunicação investigadas nesta pesquisa.

Conforme comentamos na descrição dos instrumentos de análise, as respostas ao questionário de sondagem e as anotações do diário de campo da professora serviram para complementar alguns momentos das análises dos textos, em que informações externas aos textos foram importantes para entender fenômenos apresentados na escrita dos participantes.

É importante esclarecer que a metodologia de ensino que embasou o curso (o contexto no qual foram coletados os dados da presente pesquisa) não possui relação direta com a metodologia que embasou as análises da pesquisa. Enquanto o curso foi organizado e conduzido com base no ECL, na abordagem bilíngue de educação de surdos e numa perspectiva purilíngue de ensino de línguas, a metodologia que utilizamos para a análise dos dados (capítulos 3, 4, 5 e 6) está ancorada no arcabouço teórico das estratégias de comunicação em L2.

O fato de os dados (as produções textuais) terem sido coletados num ambiente comunicativo e plurilíngue foi fundamental para que os estudantes tivessem a oportunidade de lançar mão de estratégias de comunicação em sua escrita, objeto de nossa análise. Embora reconheçamos a importância do contexto como condicionante das

produções dos alunos, o recorte da pesquisa se direciona ao teor das produções, como resultado das interações ocorridas no curso.

Para analisar a escrita dos estudantes, nosso parâmetro foi a variedade padrão dentro da perspectiva das estratégias de comunicação tanto do português quanto do inglês, já que um dos objetivos do ensino de línguas na educação formal<sup>98</sup> é promover o acesso dos estudantes à língua padrão. Isso não quer dizer que, durante as aulas, apenas a variedade padrão fosse considerada ou valorizada, até mesmo porque um dos princípios do ECL é justamente levar os alunos a se comunicar, utilizando formas linguísticas que comuniquem, mesmo não estando no padrão. Tendo em vista isso, nosso objetivo nas análises não foi reforçar uma suposta superioridade da língua padrão.

Mesmo com o foco na produção dos alunos, nas estratégias comunicativas que foram utilizadas, indiretamente essa análise fornece indicativos sobre o quanto o ambiente promovido pelo curso estava aproximando (ou não) os estudantes da variedade padrão das línguas portuguesa e inglesa, aspecto que será aprofundado em trabalhos futuros.

---

<sup>98</sup> Tanto na educação básica quanto no ensino superior.

### 3 ESTRATÉGIA DE COMUNICAÇÃO “TRANSFERENCIA INTERLINGUÍSTICA”: ANÁLISE DESCRITIVA

A partir deste capítulo, apresentaremos a análise descritiva das ocorrências que categorizamos como estratégias de comunicação nos textos dos participantes, dividida da seguinte forma: “transferência interlinguística” (capítulo 3), “transferência intralinguística” (capítulo 4) e “outras estratégias” (capítulo 5).

Algumas ocorrências terão uma análise mais detalhada, outras menos, principalmente quando os aspectos começarem a se repetir. A identificação das ocorrências foi realizada a partir de análise individual das produções de cada participante, na busca por evidências das estratégias de comunicação que estamos investigando nesta pesquisa, as quais são baseadas em Faerch e Kasper (1980, 1983), Tarone, Cohen e Dumas (1983) e Sousa (2008).

Ao todo, foram analisados 64 textos em língua inglesa e em língua portuguesa (de 12 participantes na primeira coleta e na segunda coletas, e oito participantes na terceira coleta), os quais se encontram digitados no anexo B.

Conforme já mencionamos, os estudantes produziram diversos textos ao longo do curso. No entanto, selecionamos três momentos pontuais para analisar: o começo do módulo I (denominada “atividade 1” nas análises), o fim do módulo I (“atividade 2”) e o fim do módulo II (“atividade 3”).

As estratégias que identificamos nos textos foram: transferência interlinguística, transferência intralinguística, transferência inter/intralinguística, generalização, criação de palavras com base na L2 (*word coinage*), estratégia de cooperação, alternância de línguas e estratégia não linguística. Não identificamos ocorrências de paráfrase nem de reestruturação, em consonância com os achados de Sousa (2008).

A paráfrase foi incentivada explicitamente quando dissemos aos alunos que, entre outras alternativas, eles poderiam explicar o sentido de uma palavra que não soubessem na língua-alvo,<sup>99</sup> o que não ocorreu, todavia. Acreditamos que o não uso dessa estratégia esteja relacionado com os recursos linguísticos dos estudantes iniciantes, ainda insuficientes para esse tipo de elaboração linguística.

---

<sup>99</sup> As informações sobre o dia a dia das aulas estão registradas nas notas de campo.

Quanto à estratégia de reestruturação, já esperávamos que ela dificilmente aparecesse em textos escritos, já que é mais característica da oralidade. No texto escrito, o escritor tem a opção de editar o seu discurso, portanto, o leitor não tem acesso ao processo de reestruturação na versão final do texto. É importante comentar que a estratégia de reestruturação não foi explicitamente estimulada ao longo das coletas. Nosso intuito, com relação a ela, era observar se apareceria alguma ocorrência espontaneamente nas produções dos participantes.

No Quadro 6, apresentamos os símbolos que foram utilizados durante a análise para identificar determinadas informações nos excertos retirados dos textos dos estudantes. As partes destacadas em negrito nos excertos são aquelas que estão em foco na análise. Algumas vezes, num mesmo excerto, temos mais de uma ocorrência sendo analisada.

Quadro 6 – Símbolos utilizados na análise das ocorrências de estratégias de comunicação

<b>Símbolo</b>	<b>Significado</b>	<b>Exemplo</b>
<b>XXXX</b>	Indica que uma informação pessoal foi omitida a fim de preservar a identidade do participante.	“[...] my house <b>XXXX</b> /SC [...]”.
<b>[ ]</b>	Indica que um item lexical foi omitido na produção do participante, mas foi acrescentado pelas pesquisadoras, entre colchetes.	“[...] acadêmicos <b>[de]</b> vários cursos [...]”.
<b>Ø</b>	Indica a omissão de algum item lexical pelo participante.	“estudant <b>Ø</b> the letra/LIBRAS”
<b>[...]</b>	Indica que há mais texto no enunciado, antes ou depois da ocorrência analisada.	“This [...] were <b>Ø</b> only experience for me.”
<b>#</b>	Indica que um sinal (nome próprio), em escrita de sinais, foi inserido. Essa informação foi omitida a fim de preservar a identidade do participante.	“O meu sinal é <b>#</b> ”

Fonte: Elaboração própria.

As ocorrências das estratégias identificadas serão apresentadas e analisadas a seguir segundo uma separação por: estratégia, língua (na



qual a atividade foi pedida), atividade, participante e nível de análise linguística.<sup>100</sup>

Estamos cientes de que a presente análise se baseia em nossas interpretações das ações dos sujeitos nos textos. Em alguns casos, pode não ser possível afirmar, excluindo a possibilidade de ambiguidade, se um aprendiz está utilizando, por exemplo, uma transferência da sua LM ou fazendo uma transferência intralinguística ao produzir uma determinada forma em sua interlíngua, como sustentam Tarone, Cohen e Dumas (1983). A omissão de um elemento, por exemplo, tanto pode ser resultado de transferência interlinguística como do desconhecimento desse item lexical na língua-alvo. Dessa forma, não é nossa intenção aqui fazer afirmações categóricas, mas analisar o contexto da produção buscando evidências e apontar possibilidades plausíveis de análise.

## TRANSFERÊNCIA INTERLINGUÍSTICA

Para essa estratégia, os quadros que seguem com o resumo das análises trazem os excertos retirados dos textos dos participantes, o nível de análise linguística das ocorrências, a língua que possivelmente serviu de base para a transferência e o aspecto que provavelmente foi transferido.

Nos textos em língua inglesa, categorizamos como transferência interlinguística as ocorrências que consideramos como sendo, possivelmente, transferidas principalmente da Libras e/ou da língua portuguesa. Nos textos nessa língua, as ocorrências categorizadas como interlinguísticas podem ter sido transferidas principalmente da Libras. Quando outras línguas estiverem envolvidas, serão mencionadas.

### 3.1 PRODUÇÕES EM LÍNGUA INGLESA

#### # Atividade 1:

Nesta subseção, trataremos das ocorrências que foram categorizadas como transferência interlinguística nos textos em língua inglesa produzidos na primeira coleta (Atividade 1) por cada participante.

---

<sup>100</sup> Há casos em que uma ocorrência pode se dar em mais de um nível de análise. Esses casos serão indicados no quadro.

## Participante 1

Quadro 7 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística  
(L1<sup>101</sup>, A1<sup>102</sup>, P1<sup>103</sup>)

Nível	Excerto	Língua <sup>104</sup>	Aspecto
Sintático	(1) “I’m XXXX <sup>105</sup> [...], age 24 [...]”	Libras	Ordem das palavras
	(2) “How life of Florianópolis, why mestrado studyng”	Libras	Seleção lexical e ordenação <sup>106</sup>
	(3) “How life of Florianópolis, why mestrado studyng”	Libras	Ordem das palavras
	(4) “I’m [a] teacher sign language [...]”	Libras/LP <sup>107</sup>	Omissão de artigo
	(5) I’m teacher sign language [...]”	Libras/LP	Ordem das palavras
	(6) “Like camping, ticket, sport, professional y culture” (7) “Deslike pare, fingimentos, julgamentos y traição”	Libras/LP	Omissão de sujeito
	(8) “[...] quero word own studyng”	Libras	Seleção lexical e ordenação
	(9) “Life is XXXX of [my] family”.	Libras	Omissão de determinante

Fonte: Elaboração própria.

Quanto às ocorrências de transferência interlinguística na atividade 1 da participante 1, observamos que a maior parte dos casos

<sup>101</sup> “Língua inglesa”. No título dos quadros dos capítulos de “análise descritiva” está identificada a língua-alvo da produção textual proposta.

<sup>102</sup> Atividade 1.

<sup>103</sup> Participante 1.

<sup>104</sup> Nos quadros deste capítulo, a coluna “língua” diz respeito à língua que, possivelmente, foi usada como base para a transferência interlinguística.

<sup>105</sup> Nome da participante.

<sup>106</sup> Agrupamos esse tipo de ocorrência na tabela como nível sintático, mas, na coluna “aspecto”, está mencionado que ele perpassa os níveis sintático e lexical.

<sup>107</sup> Separamos as línguas com uma barra para informar que a transferência pode ter sido tanto de uma língua quanto de outra.

categorizados foi de transferência da ordem das palavras, seguida de omissão de sujeito e de omissão de artigo. Quanto às línguas utilizadas nas transferências, parece que ela utilizou tanto a L1 (Libras) quanto a L2 (língua portuguesa). Não temos como quantificar se foi utilizada mais a Libras ou a língua portuguesa porque há casos em que a estrutura dessas duas línguas coincide, não sendo possível, portanto, definir qual delas serviu de base para as transferências, ou se foram ambas.

No excerto (1) é bastante provável que a participante tenha realizado uma transferência da Libras para a sua escrita em inglês na ordem das palavras ao produzir “*age 24*”, pois, na Libras, expressa-se a idade com os sinais nessa mesma ordem<sup>108</sup> (IDADE<sup>109</sup> 24). No exemplo (2), parece-nos que a participante usa as palavras e a ordem na estrutura da Libras (exceto pela preposição), assim como no excerto (8).

Outro exemplo de uma possível transferência da ordem da Libras encontra-se no excerto (3) em “*mestrado studying*”. Neste caso, a P1 troca a ordem verbo-objeto para objeto-verbo. Na Libras, conforme Quadros e Karnopp (2004), essa é uma das ordenações possíveis nessa língua, mesmo sem ser a ordem canônica. É interessante perceber que, na atividade 2, esta participante usa uma estrutura semelhante, mas já com a ordem verbo-objeto (“*studying PHD of Linguistic*”), demonstrando sua apropriação da ordem canônica da língua inglesa ao longo do curso.

Em (9), o determinante do nome “*family*” está omissa. É possível que a Libras tenha influenciado tal omissão, pois a frase correspondente no texto em língua portuguesa desta participante apresenta tanto o conectivo quanto o determinante lexicalizados:<sup>110</sup> “Morei em XXXX **junto com a** família”. Em Libras, apenas o conectivo seria lexicalizado

---

<sup>108</sup> As análises sobre a estrutura da Libras estão embasadas nos poucos trabalhos publicados nessa área em nosso país, no conhecimento da Libras por parte da presente doutoranda (proficiente nessa língua enquanto L2), de sua orientadora (falante de Libras como L1) e de consultores surdos fluentes em Libras.

<sup>109</sup> O sistema de transcrição de sinais utilizado nesta tese é uma adaptação nossa dos sistemas usados em Quadros e Karnopp (2004), Felipe (2007), Ferreira (2010) e do sistema de transcrição utilizado pelo grupo de transcritores do Núcleo de Aquisição de Língua de Sinais (NALS) da UFSC, do qual a presente doutoranda fez parte. O NALS é coordenado pela profa. Ronice Quadros, orientadora deste trabalho. Sua página está disponível em: <<http://nals.cce.ufsc.br/>>.

<sup>110</sup> Lembramos que, nesta tese, estamos utilizando o termo “lexicalizar” no sentido de “realizar”, “expressar”.

(“MORAR XXXX **JUNTO** FAMILIA”), ficando o determinante implícito, como a estudante escreveu em seu texto em língua inglesa.

No excerto (4), temos a omissão do artigo, possivelmente influenciada pela língua portuguesa (eu sou professor de língua de sinais) ou pela Libras (EU<sup>111</sup> PROFESSOR LÍNGUA-DE-SINAIS). Como a participante lexicaliza o verbo de ligação<sup>112</sup> “*am*”, essa é uma evidência para acreditarmos mais fortemente na probabilidade de essa transferência ser da língua portuguesa.

No excerto (5), observamos que a estudante usa o padrão latino “*teacher [of] sign language*”, mas sem a preposição “*of*” – o padrão inglês seria “*sign language teacher*”. A estrutura que a estudante utilizou pode ter sido influenciada tanto pela Libras (PROFESSOR LÍNGUA-DE-SINAIS) quanto pela língua portuguesa (professor de língua de sinais). Como a estudante não usou preposição, a hipótese de ter sido transferência da Libras parece-nos mais plausível.

Os excertos (6) e (7) trazem casos de omissão do sujeito em início de sentença, possível tanto em Libras quanto em língua portuguesa, mas não na escrita formal<sup>113</sup> da língua inglesa. Nesses casos dúbios, em que a transferência pode ser da língua portuguesa ou da Libras, há ainda a possibilidade de a transferência poder ter sido de ambas essas línguas.

A transferência da Libras para o inglês escrito é possível, mesmo sendo línguas de modalidades distintas (cf. CUMMINS, 1981), por conta do papel essencial que a L1 exerce na aprendizagem de outras línguas. Da mesma forma, a transferência entre português e inglês também é possível, justamente por conta da similaridade de modalidade entre essas línguas (VANEK, 2009).

Quadros, Lillo-Martin e Chen Pichler (2013) têm observado em estudos sobre o modelo de síntese no bilinguismo bimodal que, quando uma estrutura é comum na outra língua, a preferência é por ela, mesmo que tenha alternativas na L2.<sup>114</sup> É possível que, uma vez que algumas

<sup>111</sup> O grupo de transcritores do NALS/UFSC atualmente utiliza IX(si) para representar a apontação para si, ou seja, o pronome “eu”. Nesta pesquisa, transcreveremos esse pronome como “EU” para facilitar a compreensão por parte dos leitores, tal como em Quadros e Karnopp (2004).

<sup>112</sup> Também chamado de “cópula” na literatura.

<sup>113</sup> Na LI, essa omissão é possível na oralidade e na escrita informais.

<sup>114</sup> As autoras perceberam isso com a tendência das crianças bilíngues bimodais em usar o WH na posição inicial em sinais na ASL e na Libras, pois coincide com a estrutura do português e do inglês, respectivamente.

estruturas são boas (como as citadas acima) tanto em Libras quanto em língua portuguesa, o aprendiz de L3 arrisque-se a usá-las, pois há mais chances de serem boas também na L3.

## Participante 2

Quadro 8 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LI, A1, P2)

Nível	Excerto	Língua	Aspecto
Sintático	(1) “MY BROTHER KNOW <b>LANGUAGE SIGN BRASILAN</b> ” <sup>115</sup>	Libras/ LP	Ordem das palavras
	(2) “I LIKE <b>OF TO GO THEATRO</b> [...]”	LP	Adição de preposição
	(3) “[...] <b>CONTATC WITCH FRIENDS AMERICAN</b> ”	Libras/ LP	Ordem das palavras
	(4) “ <b>PEOPLE CREASY</b> ”	Libras/ LP	Ordem das palavras
	(5) “I’M POETRY AND TEACHER FROM <b>CHIDEN DEAF AN SCHOOL</b> ”	Libras/ LP	Ordem das palavras
	(6) “I <b>NOT LIKE</b> PEOPLE CREASY”	LP	Uso da negação
	(7) “TODAY I LIVE IN FLORIPA WHY [I] <sup>116</sup> [AM] [A] STUNDANT (ESTUDANTE) [IN] MASTER’S THE UFSC”	Libras	Omissão de sujeito, verbo, artigo e preposição
	(8) “I LIKE OF TO GO [TO] [THE] THEATRO”	Libras	Omissão de preposição e artigo

<sup>115</sup> Os excertos em inglês que estão em caixa alta são de textos que foram escritos em letra de forma pelos estudantes. Não se trata de transcrição de sinais.

<sup>116</sup> As omissões de sujeito, de maneira geral, estão sendo categorizadas, nesta pesquisa, como transferências da Libras e/ou da LP. Entretanto, há alguns casos em que evidências apontam para uma maior probabilidade de ser de uma língua ou de outra. Neste excerto, por exemplo, a omissão do sujeito seguida da omissão do verbo é uma forte evidência de que a transferência da omissão do sujeito seja da Libras e não da LP.

	(9) “I LIKE [...] [TO GO] [TO] [THE] BEACH WITCH MY FRIEND [...]”	Libras	Omissão de verbo, preposição e artigo
	(10) “I’M [A] POETRY AND TEACHER”	Libras/ LP	Omissão de artigo
<b>Morfos-sintático</b>	(11) “I HAVE <b>TWO BROTHER</b> ANS ONE SISTER”	Libras	Omissão de morfema de número
<b>Lexical</b>	(12) “I’M TRINTY AND THREE AGE”	Libras/ LP	Seleção lexical
<b>Ortográfico</b> <sup>117</sup>	(13) “ <b>THEATRO</b> ” (teatro) <sup>118</sup>	LP	Acréscimo de letra
	(14) “ <b>INGHISH</b> ” (inglês/English)	LP	Troca de letras

Fonte: Elaboração própria.

Com relação às ocorrências de transferência interlinguística categorizadas na atividade 1 da participante 2, observamos que os aspectos aparentemente mais transferidos foram ordem das palavras, omissão de preposição e omissão de artigo.

Os excertos (1), (3), (4) e (5) foram categorizados como transferência de ordem de palavras. Em todos esses casos, a transferência pode ter sido tanto da Libras<sup>119</sup> quanto da língua portuguesa, pois em ambas é possível utilizar a ordem determinado-determinante.<sup>120</sup> No caso da língua inglesa, a ordem, para os contextos apresentados, seria determinante-determinado.

No exemplo (10), identificamos a omissão do artigo indefinido “a” antes de “*poetry*”, já que na segunda posição ele seria opcional (*a*

<sup>117</sup> Conforme comentamos na fundamentação teórica deste trabalho, aqui estamos fazendo uma adaptação ao contexto da escrita do que Ickenroth (1975 apud FAERCH; KASPER, 1983) chama de “*foreignizing*” na oralidade, isto é quando um item lexical é adaptado à fonologia e/ou morfologia da interlíngua.

<sup>118</sup> No nível ortográfico, colocamos entre parêntese a palavra em LP que serviu de base para a transferência, a fim de facilitar a compreensão do leitor.

<sup>119</sup> De acordo com dados do Projeto Desenvolvimento Bilíngue Bimodal (CHEN PICHER; QUADROS; LILLO-MARTIN, 2012), a ordem determinado-determinante também é a mais comum na Libras.

<sup>120</sup> O termo determinante, nesses casos, é o adjetivo e termo determinado, o substantivo.

*teacher*). Essa estrutura, que não utiliza artigo antes de nomes de profissões, é usada tanto em português (eu sou poetisa e professora) quanto em Libras (EU POETA PROFESSOR@). Logo, acreditamos que uma das duas línguas, ou ambas, podem ter influenciado a produção da participante em inglês.

Em (12), temos a substituição de “*years old*” por “age”. Acreditamos que essa seleção lexical possa ter sido baseada em português (“trinta e três anos de **idade**”) ou em Libras (“**IDADE** 33” ou “33 **IDADE**”), ou em ambas essas línguas. Como, em Libras, a posposição do número ao sinal é mais comum nesse contexto (cf. FELIPE, 2007), acreditamos que há mais evidências de ter sido uma transferência da língua portuguesa.

No excerto (2), temos um exemplo em que claramente percebemos que a participante transfere a estrutura da sua L2, a língua portuguesa. Em “*I LIKE OF*” (Eu gosto de), ela adiciona uma preposição que, em inglês, não é necessária. No excerto (6), também temos um exemplo que parece muito ter sido influência da LP: “*I NOT LIKE*” (Eu não gosto). Além de a ordem sujeito-advérbio-verbo ser a mais comum em língua portuguesa formal,<sup>121</sup> em Libras, a negação está incorporada ao verbo GOSTAR, alterando-se o movimento do sinal-base (cf. FERREIRA, 2010; QUADROS-KARNOPP, 2004). Portanto, como não há lexicalização do advérbio “não” nesse caso em Libras, a probabilidade de essa estrutura ter sido transferida dessa língua é bem pequena.

Nos excertos (7), (8) e (9), a estudante omite sujeito, verbos, artigos e preposições. Analisando-se contexto geral dos enunciados, parece-nos que houve influência da Libras nessas omissões.

Fernandes (1990), um dos primeiros trabalhos em nosso país a fazer uma análise e descrição da escrita do surdo em português, cita a omissão de verbos de ligação e de conectivos em geral como uma das características dessa escrita. Fernandes (1998) e Brochado (2003) corroboram essa afirmação e também mencionam a omissão de artigos. Assim como Sousa (2008), também identificamos essas características na escrita do surdo brasileiro em inglês-L3. Portanto, a omissão de verbos de ligação e de conectivos em geral pode se dar tanto na escrita do surdo em português-L2 quanto em inglês-L3.

---

<sup>121</sup> Temos casos, especialmente na oralidade e em contextos informais, em que o advérbio de negação é colocado após o verbo (especialmente na região Nordeste do Brasil) – “Eu gosto **não**” – ou é repetido antes e após o verbo – “Eu **não** gosto **não**”.

Em (11), temos a omissão do morfema de número em “*brother*” no sintagma “*TWO BROTHER*”. Provavelmente essa foi uma transferência da Libras, pois, nessa língua, quando há quantificação, “a pluralidade é obtida [...] pela anteposição ou posposição de sinais indicativos de números” (FERREIRA, 2010, p. 42), sem a flexão do nome ao qual o número se refere.

Os exemplos (13) e (14) ocorrem no que estamos chamando de “nível ortográfico”, ou seja, o aprendiz faz adaptações na ortografia de palavras de outras línguas, como a língua portuguesa, para adequá-las ao contexto da língua-alvo. No caso da transferência em nível ortográfico na escrita em inglês, no contexto plurilíngue inglês-L3/português-L2/Libras-L1, a possibilidade de transferência interlinguística recai sobre a língua portuguesa, já que a escrita da Libras, com o sistema *Sign Writing* (STUMPF, 2005), não é alfabética.

No caso do excerto (13), a estudante acrescenta a letra “h” à palavra “teatro”, da língua portuguesa. É possível que a estudante tivesse conhecimento de que, na ortografia do inglês, a sequência de letras “th” seja comum. Em (14), temos uma construção que mistura língua portuguesa e língua inglesa. A hipótese é de que a estudante conhecia a palavra “*English*”, mas foi influenciada pela língua portuguesa na letra inicial “i”, de “*inglês*”, justamente por ambas as palavras terem a sequência inicial “ng” em comum.

De acordo com Silva (2013), um dos fatores que colaboram para a similaridade ortográfica é justamente a presença de letras comuns. Para essa autora, “supõe-se que a visualização ortográfica de palavras em língua inglesa (L3) que se assemelhem a palavras em LP (L2) [...] pode contribuir para que o aluno transfira palavras da LP para a LI” (SILVA, 2013, p. 103). Em nosso caso, acreditamos que não apenas palavras sejam transferidas por similaridade ortográfica, mas também parte delas, como a letra inicial em “*INGHISH*”.

Ainda em (14), temos a troca de “i” por “h”. É interessante perceber que essas letras são graficamente semelhantes, pelo menos em caixa baixa. Padden (1993) afirma que parte das incorreções de crianças surdas americanas envolve “substituição” de letras, geralmente baseadas nos aspectos visuais do formato das letras. Esse parece ser o caso da troca de “i” por “h” em (14), já que ambas são letras visualmente altas e compridas. Isso facilitaria a sua troca numa perspectiva visual.



### Participante 3

Quadro 9 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LI, A1, P3)

Nível	Excerto	Língua	Aspecto
Sintático	(1) “[...] <b>[I]</b> nasy XXXX <sup>122</sup> 1993 [...]”	LP	Omissão de sujeito
	(2) “[...] nasy <b>[in]</b> XXXX <b>[in]</b> 1993 [...]”	Libras	Omissão de preposição
	(3) “[...] i <b>[am]</b> deaf [...]”	Libras	Omissão de verbo
	(4) “family ouvint”	Libras/ LP	Ordem das palavras
	(5) “because <b>doence d mamy</b> rubeola”	LP	Ordem das palavras
	(6) “My name is XXXX [...] <b>[I]</b> <b>[am]</b> 19 years, <b>[I]</b> <b>[am]</b> beatiful, inteligente, <b>[I]</b> <b>[am]</b> <b>[a]</b> estudant <b>Ø</b> Letras Libras [...]”	Libras	Omissão de sujeito, verbo, artigo, preposição
Lexical	(7) “19 <b>years [old]</b> ”	Libras/ LP	Seleção lexical
Ortográfico	(8) “intelligent” (inteligente)	LP	Omissão da letra final (ou letras finais)
	(9) “estudant” (estudante)		
	(10) “ouvint” (ouvinte)		
	(11) “d” (de)		
	(12) “des” (desde)	LP	Omissão de letras; troca de letras
	(13) “nasy” (nasci)		
	(14) “doence” (doença)		
	(15) “nacy” (nasci)		

Fonte: Elaboração própria.

A participante 3 apresenta, com relação à transferência interlinguística, na atividade 1, diversos traços possíveis de influência da língua portuguesa em seu texto, como omissão de sujeito, ordenação das palavras e adaptações ortográficas.

No excerto (1), acreditamos que, como a estudante se baseia na língua portuguesa para escrever a palavra “nasy”, aproveita para ocultar o sujeito da frase em inglês também com base na língua

<sup>122</sup> Lugar de nascimento da participante.

portuguesa. No excerto (5), também observamos a influência da língua portuguesa na ordem das palavras do sintagma “*doence d mamy*”. Na Libras, é frequente a ordem inversa a essa (SOUSA, 2008),<sup>123</sup> assim como em língua inglesa. Portanto, não é provável que a ordem utilizada fosse derivada da Libras. A presença da preposição dá indícios de que a língua portuguesa foi mesmo a fonte de transferência nesse caso.

Em (7), acreditamos que a língua portuguesa possa ter sido a fonte para a transferência lexical de “years”. Nessa língua, usa-se “tenho 19 anos” ou “tenho 19 anos de idade” para expressar a idade. Em inglês, teríamos “*I am 19*” ou “*I am 19 years old*” com essa função. A omissão de “*old*” nos parece, portanto, uma transferência de “19 anos” da língua portuguesa.

No nível ortográfico, observamos a omissão e a troca de letras finais das palavras em português (excertos 8 a 15). Aparentemente a participante tinha como objetivo deixar as palavras com uma “aparência” de língua inglesa, com uma terminação supostamente comum nessa língua, pelo menos do seu ponto de vista. Esse processo análogo é ao chamado de “*foreignizing*” em Faerch e Kasper (1983), conforme explicitamos anteriormente. Assim, a estudante acabou criando palavras em inglês com base na língua portuguesa por meio de adaptações ortográficas.

Com relação a uma possível transferência da Libras, identificamos a omissão da preposição “*in*” no excerto (2), bem como a omissão do verbo de ligação “*am*” no excerto (3), característica da Libras em enunciados do tipo “*i deaf*” (EU SURDO@).

Em (6), também temos a omissão de verbos de ligação, assim como sujeitos, um artigo e uma preposição. A estudante utiliza uma “linguagem telegráfica”, já que apresenta basicamente substantivos e adjetivos. Essa organização sintática pode ter sido influenciada pela Libras (“MEU NOME X-X-X-X IDADE 19 BONIT@ INTELIGENTE ESTUDAR<sup>124125</sup> LETRAS-LIBRAS”). Nessa língua, essa organização é

---

<sup>123</sup> “Esse tipo de inversão ocorre com frequência na LIBRAS: numa relação de posse, primeiro se apresenta a entidade ‘possuidora’ e depois a entidade ‘possuída’” (SOUSA, 2008, p. 131).

<sup>124</sup> Em Libras, “estudar” e “estudante” são realizados pelo mesmo sinal. Para assistir ao vídeo do sinal ESTUDAR, favor consultar o site do software Identificador de Sinais do NALS/UFSC na “busca pelo português” em: <http://idsinais.libras.ufsc.br/buscapt.php>. Acesso em 30/06/2015. Utilizar preferencialmente o navegador Mozilla Firefox.

possível, pois: a) a cópula geralmente é omitida em Libras; b) o sujeito está subentendido na primeira frase do período — “meu nome é XXXX”; c) a Libras não lexicaliza artigos; e d) em Libras, não se lexicaliza preposição nesse contexto (“estudar em” ou “estudante de/em”).

Quanto às transferências que podem ter vindo tanto da Libras quanto da língua portuguesa, temos o caso do excerto (4). A ordem no sintagma “*family ouvint*” pode ter sido influenciada tanto por uma língua quanto pela outra, já que ambas utilizam o padrão latino de ordem das palavras (determinado-determinante) nesse contexto.

## Participante 4

Quadro 10 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LI, A1, P4)

Nível	Excerto	Língua	Aspecto
<b>Sintático</b>	(1) “TEACHER PORTUGUESE LANGUAGE”	Libras/LP	Ordem das palavras
	(2) “PERSONS ARROGANTES”	Libras/LP	Ordem das palavras
	(3) “INTERATION SOCIAL”	Libras/LP	Ordem das palavras
<b>Léxico</b>	(4) I STUDIED LETRAS ANGLO [...]”.	LP	Seleção lexical

Fonte: Elaboração própria.

Na primeira produção em inglês do participante 4, identificamos três ocorrências de transferência interlinguística em nível sintático, todas relacionadas à ordem das palavras — excertos (1) a (3) no Quadro 10. Como os três casos utilizam o padrão latino (determinado-determinante), há a possibilidade de os três terem sido influenciados pela Libras ou pela língua portuguesa ou por ambas, conforme já comentamos.

No caso do excerto (1), em que temos a presença de um elemento possuidor e um elemento possuído, o padrão determinado-determinante também é usado em inglês, especialmente no inglês mais formal, mas

<sup>125</sup> Nesta tese, optamos por apresentar os sinais em vídeo, encaminhando o leitor ao respectivo link, por acreditarmos que o vídeo apresenta aspectos que a imagem congelada do sinal não capta. Ademais, nossa análise está mais focada na escrita dos sujeitos do que na análise linguística dos sinais em si.

desde que os elementos estejam conectados pela preposição “*of*” (*teacher of portuguese language*). Nesse caso, a omissão da preposição pode ser um indício de que a língua-base para a transferência tenha sido a Libras, e não a língua portuguesa.

No excerto (4), temos uma seleção lexical que pode estar baseada no nome do curso de graduação do participante em língua portuguesa: “Letras anglo-portuguesas”.

## Participante 5

Não identificamos ocorrências dessa estratégia nesta atividade da participante 5.

## Participante 6

Quadro 11– Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LI, A1, P6)

Nível	Excerto	Língua	Aspecto
<b>Sintático</b>	(1) “[...] Ø age is 27”	Libras/ LP	Omissão de pronome
	(2) “cake chocolate” (3) “learner deaf” (4) “sign language brazilian” (5) “sign language English”	Libras/ LP	Ordem das palavras
	(6) “Ø Am studing pos graduation [...]”	LP	Omissão de sujeito
	(7) “I <b>not like</b> study spain because is easy”	LP	Uso da negação
<b>Lexical</b> <sup>126</sup>	(8) “pos graduation”	LP	Seleção lexical (tradução literal)
<b>Ortográfico</b>	(9) “Am studing pos graduation of the <b>linguist</b> ” (linguística)	LP	Omissão das letras finais

Fonte: Elaboração própria.

<sup>126</sup> Conforme comentamos na fundamentação teórica deste trabalho, o ajuste no sistema da interlíngua em nível lexical – como a tradução de compostos e de expressões idiomáticas da L1 para a L2, entre outros – é chamado de “tradução literal” por Tarone (1977, apud FAERCH; KASPER, 1983). Em nosso caso, as línguas que servem de base para a tradução literal na L3 podem ser tanto a L1 quanto a L2.

No excerto (1), o estudante omite o pronome possessivo “my”. Possivelmente, a Libras influenciou a escolha lexical e estrutural desse excerto, pois, nessa língua, expressaríamos a idade com “IDADE 27”. Em inglês, a expressão mais usual seria “*I am 27*” ou “*I am 27 years old*”, mas a estrutura “*My age is 27*” também é possível. Portanto, a estrutura usada pelo sujeito funciona no sentido de que comunica. Em português, usualmente diríamos “Eu tenho 27 anos”. A expressão “minha idade é 27” é pouco comum, mas é possível. Portanto, a hipótese de que a língua portuguesa tenha sido a base para essa transferência do estudante é menos forte.

Nos excertos de (2) a (5), as transferências podem ter sido oriundas tanto da Libras quanto da língua portuguesa, já que o participante opta pela ordem determinado-determinante (substantivo-adjetivo), que, conforme comentários anteriores, é boa nas duas línguas.

Do excerto (6) ao (9), parece que as ocorrências foram todas influenciadas pela língua portuguesa. Em nível sintático, temos a omissão de sujeito no excerto (6), que não parece ser da Libras porque o participante usa a estrutura verbo auxiliar-verbo principal na frase (que não é comum, nesse contexto, em Libras), e o uso da negação no excerto (7), que segue a ordem da norma culta da língua portuguesa (conforme explicado anteriormente essa estrutura não parece vir da Libras).

Em nível lexical (excerto 8), temos uma tradução literal de “pós-graduação” se considerarmos o inglês norte-americano, que baseou a maior parte das discussões em nosso curso. Nele, utiliza-se “*graduate education*” para “pós-graduação”.<sup>127</sup> Não tendo conhecimento dessa informação ainda, o estudante utiliza como base seu conhecimento em língua portuguesa, sua L2 e adapta a palavra em questão. Acreditamos que a omissão da letra a tenha sido um lapso de escrita.

Como ocorrência em nível ortográfico, temos o excerto (9). O participante utiliza “*linguist*” em vez de “*Linguistics*”. Acreditamos que ele tenha feito uma adaptação da palavra em língua portuguesa “*linguística*”, omitindo as letras finais. Outra possibilidade é que seja uma transferência intralinguística e que o sujeito esteja utilizando o nome “*linguist*” no lugar de “*Linguistics*” por desconhecimento do segundo termo. Categorizamos essa ocorrência como transferência interlinguística por acreditarmos que era mais provável o estudante transferir da língua portuguesa devido ao pouco conhecimento prévio que tinha em língua inglesa na época da atividade 1.

---

<sup>127</sup> No inglês britânico, utiliza-se “*postgraduate education*”. Porém, acreditamos que o sujeito não tivesse conhecimento dessa informação na primeira coleta.

## Participante 7

Quadro 12 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística  
(LI, A1, P7)

Nível	Excerto	Língua	Aspecto
Sintático	(1) “[...] my house XXXX/SC [...]”	Libras	Seleção lexical e ordenação
	(2) “[I] Ø estudiant the letra/LIBRAS”	Libras/LP	Omissão de sujeito
	(3) “Ø [am] [a] estudiant the letra/LIBRAS”	Libras	Omissão de verbo e artigo
	(4) “estudiant the letra/LIBRAS”	Libras/LP	Ordem das palavras
	(5) “I love is my girl [,] Ø is bonita”	Libras/LP	Omissão de sujeito

Fonte: Elaboração própria.

No excerto (1), a seleção lexical bem como a ordenação utilizada parecem ser uma transferência da estrutura da Libras, pois, nessa língua, o verbo “morar” e o nome “casa” são lexicalizados com o mesmo sinal e, em algumas situações, os sinais EU e MEU podem “ser alternados, sem prejuízo no significado” (SOUSA, 2008, p. 154). Essa possibilidade pode ter levado o estudante a produzir “my house XXXX/SC”, assim como em Libras produziria “EU MORAR XXXX S-C”. No excerto (3), temos a omissão do verbo de ligação e do artigo, aspectos que podem também ter sido transferidos da Libras.

Nos excertos (2), (4) e (5), temos ocorrências que podem ter sido influenciadas tanto pela Libras quanto pela língua portuguesa. Nos excertos (2) e (5), temos a omissão de sujeito, e, no excerto (4), a ordenação determinado-determinante. Com relação à ocorrência em (4), a presença do artigo definido “the” dá indícios de que há maior probabilidade de a língua portuguesa ter sido a base para essa transferência.

## Participante 8

Quadro 13 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LI, A1, P8)

Nível	Excerto	Língua	Aspecto
<b>Sintático</b>	(1) “I Ø born deaf”	Libras/ LP	Omissão de verbo
	(2) “When I had five years old [I] started to speak [...]”	Libras/ LP	Omissão de sujeito
	(3) “[...] I have [a] deaf girlfriend”	Libras	Omissão de artigo
	(4) “[...] I Ø also from XXXX”	Libras	Omissão de verbo
	(5) “because [of] [the] phonoaudiologic tratament”	Libras	Omissão de preposição e artigo
	(6) ”In past year [...]”	LP	Adição de preposição
	(7) “[...] I did [a] catequist course [...]”	Libras	Omissão de artigo
	(8) “This [...] were Ø only experience for me.”	Libras	Omissão de artigo
	(9) “to participate [of] [the] Youth Day World”	Libras	Omissão de preposição e artigo
<b>Ortográfico</b>	(10) “tratament” (tratamento)	LP	Omissão da letra final
	(11) “catequist” (catequista)	LP	Omissão da letra final e adição de “h”
<b>Lexical</b>	(12) “When I <b>had</b> five years old [...]”	LP	Seleção lexical (tradução literal)
	(13) “In <b>past</b> year”	LP	Seleção lexical (tradução literal)
	(14) “phonoaudiologic tratament”	LP	Seleção lexical (tradução literal)

Fonte: Elaboração própria.

Com relação ao participante 8, quanto às ocorrências que podem ter sido oriundas tanto da Libras quanto da língua portuguesa, temos os excertos (1) e (2). Em (1), temos a omissão do verbo auxiliar “*was*”. Essa estrutura (verbo auxiliar + verbo principal) não ocorre nem na língua portuguesa nem na Libras quando se diz a idade (eu nasci/EU NASCER). Em (2), temos uma omissão de sujeito, aspecto já comentado anteriormente.

As ocorrências influenciadas aparentemente apenas pela Libras estão nos excertos (3), (4), (5), (7), (8) e (9). Trata-se de elementos que, em língua portuguesa e em língua inglesa, seriam lexicalizados. Em (3), temos a omissão de um artigo, bem como em (5), (7), (8) e (9). Em (5) e (9), temos a omissão de preposições. Em (4), temos a omissão do verbo “*was*”. Essas omissões são características de textos de surdos em L2/L3, conforme comentamos anteriormente.

Quanto às ocorrências que, aparentemente, foram influenciadas apenas pela língua portuguesa, temos os excertos (6), (11), (12), (13), (14) e (15). O excerto (6) traz uma ocorrência interessante: a adição da preposição “*in*” antes de “*past year*”, provavelmente influenciada pela língua portuguesa, já que, em seu texto em português, o sujeito escreveu “no ano passado”. Em (10) e (11), temos palavras da língua portuguesa que foram adaptadas para uma possível escrita em inglês, omitindo-se a letra final. No caso de “*cathequist*”, o participante adiciona a letra “*h*” para dar mais aparência de língua inglesa à palavra em língua portuguesa. Em (12), o estudante seleciona o verbo “*had*” em vez de “*was*” para expressar a idade, da mesma forma que ocorre em língua portuguesa. Em (13), usa “*past*” no lugar de “*last*”, provavelmente influenciado pelo vocábulo “passado” da língua portuguesa. Em (14), utiliza uma tradução literal para “tratamento fonoaudiológico”, quando, em língua inglesa, o mais usual seria “*speech therapy*”.

## Participante 9

Quadro 14 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LI, A1, P9)

Nível	Excerto	Língua	Aspecto
Sintático	(1) “I have 22 age”	Libras+ LP	Seleção lexical e ordenação
	(2) “So [I] want do new’s friend’s”	Libras/ LP	Omissão de sujeito
Morfossintático	(3) “So want do new’s friend’s”	LP	Adição de morfema de número



<b>Lexical</b>	(4) “lether/LSB”	LP	Seleção lexical (tradução literal)
----------------	------------------	----	---------------------------------------

Fonte: Elaboração própria.

No excerto (1), temos um caso de uma estrutura muito provavelmente influenciada, em parte pela língua portuguesa e, em parte pela Libras. Acreditamos que a seleção do verbo “*have*” tenha sido uma transferência da língua portuguesa (“eu **tenho** 22 anos de idade”) e que a seleção de “*age*”, em vez de “*years*”, seja influência da Libras (**IDADE** 22) ou do próprio português (“22 anos de **idade**”). Duas possibilidades de ordenação/seleção lexical em inglês seriam “*I am 22 years old*” e “*My age is 22*”. No excerto (2), o sujeito está omissa, influência da Libras ou da língua portuguesa.

Em (3), temos a adição do morfema de número “-s” ao adjetivo “*new*”, tal como acontece em português (novos amigos), mas não em inglês (*new friends*). Conforme comentaremos na análise intralinguística, o sujeito generaliza o uso do apóstrofo (usado em situações de posse antes da letra s<sup>128</sup>) para o contexto de plural.

Em (4), temos a tradução literal do nome “Letras/Libras” para o inglês por meio da expressão “*lether/LSB*”.<sup>129</sup>

## Participante 10

Quadro 15 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LI, A1, P10)

Nível	Excerto	Língua	Aspecto
<b>Sintático</b>	(1) “age 18 anos”	Libras+LP	Seleção lexical e ordenação
	(2) “I learn english ‘porque’ [it] [is] important of my academy.”	Libras	Omissão de sujeito e verbo
<b>Lexical</b>	(3) “studient of <b>master</b> ”	LP	Seleção lexical (tradução literal)

Fonte: Elaboração própria.

<sup>128</sup> Um exemplo desse uso em contexto de posse seria “My friend’s name is XXXX” (O nome do meu amigo é XXXX).

<sup>129</sup> A palavra “*letter*” (letra) está grafada com “h” no lugar do “t”. Comentaremos esse uso na análise intralinguística.

Em (1), temos novamente um caso sobre “idade”. Este participante parece transferir parte da expressão da Libras (“age 18”) e outra parte da língua portuguesa (“18 anos”). Outra hipótese é de que ele esteja se baseando em uma linguagem telegráfica: “idade: 18 anos”.

Em (2), temos omissão de sujeito junto à omissão de verbo. Como a omissão de verbo de ligação é uma provável transferência da Libras, isso nos levou a crer que a omissão de sujeito também se tratava de uma transferência dessa língua. Sabemos que existe a possibilidade de a omissão do sujeito ser também da língua portuguesa, mas acreditamos que essa hipótese é a mais fraca diante da evidência da omissão do verbo de ligação.

Em (3), parece que temos uma tradução literal da expressão “estudante de mestrado” em língua portuguesa. Em Libras, também teríamos os itens lexicais “ESTUDAR MESTRADO”, mas não a preposição. É justamente o fato de se lexicalizar a preposição “of” que nos leva a acreditar que a língua portuguesa foi a principal fonte dessa transferência lexical. Em língua inglesa, temos diversas possibilidades de traduzir essa expressão, sendo algumas delas: “*master’s student*” e “*master’s degree student*” (na ordem inglesa determinante-determinado) e “*student of master’s*” e “*student of master’s degree*” (na ordem latina determinado-determinante).

## Participante 11

Quadro 16 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LI, A1, P11)

Nível	Excerto	Língua	Aspecto
<b>Ortográfico</b>	(1) “marid” (marido)	LP	Omissão da letra final
<b>Morfossintático</b>	(2) “my teacher[‘s] name Aline” (3) “my filho[‘s] name XXXX”	Libras	Ordem das palavras
<b>Sintático</b>	(4) “I [am] deaf”	Libras	Omissão de verbo
	(5) “[I] studie doutorado [...]” (6) “Today [I] studie [...]”	Libras/LP	Omissão de sujeito
	(7) “studie [at] [a] course english”	Libras	Omissão de preposição e artigo

	(8) “course english”	Libras/LP	Ordem das palavras
	(9) “My teacher name [is] Aline” (10) “My filho name [is] XXXX” (11) “My marid [is] XXXX”	Libras	Omissão de verbo

Fonte: Elaboração própria.

A ocorrência que parece ter sido influência apenas da língua portuguesa está no excerto (1), em que a estudante suprime a letra final da palavra em português “marido”, no intuito de adaptá-la à ortografia da língua inglesa.

Quanto às ocorrências que parecem ter sido influenciadas tanto pela Libras quanto pela língua portuguesa, temos omissão do sujeito em (5) e (6) e ordem das palavras em (8).

Quanto às ocorrências que parecem ter sido influenciadas apenas pela Libras, temos (2), (3), (4), (7), (9), (10) e (11). Em (2) e (3), trata-se de uma possível influência na ordem das palavras (determinante-determinado) e, em (9), (10) e (11), na omissão da cópula. Conforme comentamos anteriormente, nesse contexto, a Libras não segue o padrão latino (determinado-determinante), como a língua portuguesa: “MEU PROFESSOR NOME ALINE”; “MEU FILH@ NOME XXXX” (cf. SOUSA, 2008). Em (4), temos a omissão da cópula novamente e, em (7), a omissão da preposição e do artigo.

É interessante perceber que o texto da participante 11 em língua inglesa parece muito mais influenciado pela Libras do que seu texto em LP língua portuguesa. Pode ser que isso ocorra porque ela acredite numa grande semelhança entre a Libras e o inglês, o que a levaria a transferir mais da Libras para a essa língua do que do português para o inglês.

Sobre isso, Kellerman (1983) afirma que o aprendiz de uma L2 transfere mais estruturas entre línguas que são percebidas por ele como semelhantes. Esse autor utiliza o termo “psicotipologia” para se referir à percepção que o aprendiz tem quanto à distância tipológica entre a L1 e a L2.

Há uma crença,<sup>130</sup> entre muitos estudantes surdos no Brasil, de que a Libras e a língua inglesa são muito semelhantes — bem mais que a Libras e a língua portuguesa. Essa crença tem como base a premissa de

<sup>130</sup> Percebemos essa crença entre alguns estudantes do curso que ministramos na presente pesquisa e ao longo dos anos dando aula de inglês para surdos.

que o inglês seria um língua sintética, assim como a Libras. O português seria, assim, considerado por eles uma língua prolixa. Alguns exemplos disso seriam o fato de que na língua inglesa há menos variação nas desinências verbais do que em português e a possibilidade de usar estruturas ordenadas de forma a não precisar de preposição (como “*English course*” em detrimento de “*course of English*”).

Características como essas podem levar muitos estudantes a acreditarem nessa suposta semelhança entre essas duas línguas e, por essa razão, transferirem mais da Libras para os textos em inglês do que da Libras para seus textos em português. No entanto, não há estudos tipológicos comparativos entre Libras, português e inglês até o momento para se fazer tal afirmação. O que se sabe é que Libras e inglês tem estruturas ora semelhantes ora diferentes, assim como Libras e português. Como afirma Silva (2013, p. 73), “muitas vezes [...] as crenças e a percepção que o aprendiz tem da semelhança entre as línguas não correspondem à distância tipológica real das mesmas”.

## Participante 12

Quadro 17 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LI, A1, P12)

Nível	Excerto	Língua	Aspecto
Sintático	(1) “[I] likes Ingles” (2) “[I] Studies Ingles” (3) “[I] [am] <sup>131</sup> Learning”	Libras/LP	Omissão de sujeito

Fonte: Elaboração própria.

O participante 12 escreveu um texto bem pequeno, de apenas uma linha. Quanto às transferências interlinguísticas, apresentou ocorrências de omissão de sujeito (excertos 1 a 3), provavelmente influenciadas pela Libras e/ou pelo português.

## # Atividade 2:

Nesta subseção, trataremos das ocorrências de transferência interlinguística nos textos em língua inglesa produzidos na segunda coleta (atividade 2), por cada participante.

---

<sup>131</sup> A omissão de “am” será tratada no capítulo de análise descritiva da transferência intralinguística.

## Participante 1

Quadro 18 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LI, A2, P1)

Nível	Excerto	Língua	Aspecto
Sintático	(1) “ <b>Love</b> Brazilian Sign Language, American Sign Language, and International Sign”.	Libras/LP	Omissão de sujeito
	(2) “Thank you by help <b>Culture Deaf</b> for Desenvolvement my live”.	Libras/LP	Ordem das palavras
	(3) “[...] I’m professionelle”.	Libras	Seleção lexical e ordenação
	(4) “University Federation of Santa Catarina”	LP	Seleção lexical e ordenação
	(4) “[...] <b>studying ø PHD</b> of Linguistic [...]”	Libras/LP	Seleção lexical e ordenação
Ortográfico	(5) “Desenvolvement” (desenvolvimento)	LP	Omissão da letra final
	(6) “profissional” (profissional)	LP	Adição de letra ao final

Fonte: Elaboração própria.

Na segunda coleta, a participante 1 omite sujeito em início de sentença (excerto 1), provavelmente influenciada pela Libras e/ou língua portuguesa e ordena as palavras do sintagma “*Culture Deaf*” na ordem determinado-determinante (excerto 2), também possivelmente influenciada por uma dessas línguas, ou ambas.

No excerto (3), a estudante usa uma estrutura muito comum em Libras (EU PROFISSIONAL). Nessa língua, “ser profissional” quer dizer ser muito habilidoso com algo. Pelo contexto, percebemos que provavelmente a aluna não lexicalizou o advérbio “não” (*I’m not*) por esquecimento. Pelo contexto, acreditamos que ela quis dizer que consegue se comunicar por escrito em inglês, mas que não é proficiente.

No excerto (4), ela utiliza uma seleção lexical e ordenação típicas do padrão latino, ou seja, provavelmente a língua portuguesa influenciou essa escolha. Em (5), temos uma tradução literal da estrutura “estudar doutorado”, usada tanto na Libras quanto na língua portuguesa. Em

língua inglesa, é usado “study **for** a PhD” ou “study **a** PhD”, ou seja, há elementos funcionais entre o verbo “study” e o objeto “PhD”, ao contrário da Libras e da língua portuguesa.

Quanto à ortografia, a participante 8 omite a letra final da palavra “desenvolvimento” (excerto 6) e adiciona uma letra final à palavra “profissional” (excerto 7) a fim de adaptá-las à ortografia da língua inglesa.

## Participante 2

Quadro 19 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LI, A2, P2)

Nível	Excerto	Língua	Aspecto
Sintático	(1) “ <b>Bord</b> in XXXX”. (2) “ <b>Live</b> in Florianópolis [...], <b>divid</b> house [...]”. (3) “ <b>like</b> go at cinema [...]”. (4) “ <b>Love</b> the of viajar [...]”. (5) “ <b>Like</b> of dog”. (6) “ <b>Finish</b> two academic [...]”. (7) “Too <b>finish</b> me master’s at UFSC [...]”.	Libras/LP	Omissão de sujeito
	(8) “ <b>Cursando</b> course of inglês [...]”.	LP	Omissão de sujeito
	(9) “I am [...] <b>eyes blue</b> and <b>hand</b> <sup>132</sup> <b>red</b> .” (10) “[...] teacher of Libras [...] from <b>chidlen deaf, adulto deaf</b> and ouvinte”. (11) “[...] através <b>comunitty deaf</b> ”	Libras/LP	Ordem das palavras
	(12) “Like <b>of</b> dog”.	LP	Adição de preposição
	(13) “divid house with Ø friend XXXX”	Libras	Omissão de determinante
	(14) “meet culture of Brazil and <b>too</b> out of country” (15) “ <b>Too</b> finish me master’s at	Libras/LP	Ordem das palavras

<sup>132</sup> A participante quis dizer “*hair*”, conforme sua tradução no português (“cabelos vermelhos”).

	UFSC [...]”		
	(16) “[...] meet <b>culture of Brazil</b> [...]”. (17) “Quase ten age job how <b>teacher of Libras</b> [...]”. (18) “Cursando <b>course of ingles intermediário</b> with teacher Aline Souza [...]”. (19) “I já participei how <b>sócio of association</b> ” (association member) [...]”.	LP	Ordem das palavras
	(20) “Quase ten age job how teacher of Libras, <b>teller story</b> [...]”.	Libras/LP	Ordem das palavras
	(21) “[...] <b>I learning</b> convevir with deaf [...]”. (22) “[...] <b>I learning</b> e reading english [...]”.	Libras	Omissão de verbo
	(23) “I am male, magra, <b>[I]</b> <b>[have]</b> eyes blue and hand red”.	Libras	Omissão de sujeito e verbo
	(24) “I learning e reading english for new friend <b>[in]</b> the EUA and too stund <b>[at]</b> Gallaudet and <b>[in]</b> London”.	Libras	Omissão de preposições
	(25) “[...] <b>stund Ø PHD</b> of UFSC”	Libras/LP	Seleção lexical e ordenação
<b>Ortográfico</b>	(26) “[...] <b>divid</b> house with friend XXXX <sup>133</sup> ”, (divido) (27) “[...] I learning convevir with deaf através community deaf and <b>subjetividad</b> [...]”. (subjetividade)	LP	Omissão da letra final

Fonte: Elaboração própria.

Em nível sintático, a participante 2, na atividade 2, apresenta muitas ocorrências de omissões (sujeito, verbo e preposição) e de mudança na ordem das palavras.

Nos excertos de (1) a (8), temos ocorrências de omissão de sujeito. De (1) a (7), acreditamos que possam ter sido influenciadas pela

<sup>133</sup> XXXX = nome da amiga.

Libras e/ou pela língua portuguesa. Em (8), acreditamos que tenha sido pela segunda, pois o verbo “cursando” está expresso.

Os excertos (9) a (11) trazem casos de influência da Libras e/ou da língua portuguesa na ordem das palavras, pois utilizam o padrão latino determinado-determinante. De (16) a (19) também temos casos de ordem determinado-determinante, porém, com o uso de preposição “*of*” junto ao determinante. Essas estruturas de (16) a (19) também podem ser encontradas no inglês mais formal, em que a influência do Latim prevalece, conforme tratamos em análises anteriores. No entanto, é pouco provável que a estudante estivesse fazendo uso do inglês mais formal, visto que ela era iniciante na aprendizagem dessa língua. O mais provável é que seja uma transferência da língua portuguesa, sua L2.

Em (12), temos uma clara transferência da língua portuguesa: “*Like of dog*” (gosto de cachorro). Além da omissão do sujeito, a estudante traz a preposição “*of*” após o verbo “*like*”. Já em (13), a estrutura parece ter sido influenciada pela Libras (“*with friend XXXX*”), pois apresenta omissão de um determinante, que poderia ser o pronome “*my*”. Em (14) e (15), temos uma possibilidade de a estrutura da Libras e/ou da língua portuguesa estar influenciando a posição do advérbio “*too*”, que, em língua inglesa, vem ao final das frases.

Em (20), temos um caso de ordem das palavras novamente, que pode ter sido influenciada pela Libras e/ou pela língua portuguesa, mas acreditamos há mais evidências de que tenha sido pela segunda (“contador de história”). Na Libras, existe a possibilidade de se usar a ordem HISTORIA CONTAR, tal como no inglês, especialmente se o verbo CONTAR tiver uma marca aspectual (QUADROS; KARNOPP, 2004), o que justificaria o verbo “*ir*” para o fim da frase. Por isso, acreditamos que a estrutura “*teller strory*” tenha mais influência do português do que da Libras.

Quanto a omissões, em (21) e (22), temos a omissão do verbo auxiliar “*am*”; em (23), também ocorre omissão verbal, só que, desta vez, trata-se do verbo principal. Nesse excerto, também observamos a omissão do sujeito; em (24), a omissão é de preposições. Conforme comentamos ao longo da análise, todas essas omissões tem potencialidade para serem transferências da Libras.

Em (25), a estrutura “*stund PHD*”, comentada na análise do participante anterior, pode ser uma transferência tanto da Libras quanto da língua portuguesa, já que, em ambas, a organização sintática dessa estrutura coincide: “estudar doutorado” (português), “ESTUDAR DOUTORADO” (Libras).



Em nível ortográfico, nos excertos (26) e (27), temos a omissão da letra final das palavras em português a fim de adaptá-las à ortografia da língua inglesa.

### Participante 3

Quadro 20 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LI, A2, P3)

Nível	Excerto	Língua	Aspecto
Sintático	(1) “[...] Ø study Universidad Federadion Santa Catarina [...]”	Libras/LP	Omissão de sujeito
	(2) “Ø ‘nasci’ to XXXX” (3) “Ø ‘Nasci’ deaf”	LP	Omissão de sujeito
	(4) “[...] study Ø Universidad Federadion Santa Catarina [...]”. (5) “I is population Ø school”.	Libras	Omissão de preposição
	(6) “course Letras/Libras”	Libras/LP	Ordem das palavras
	(7) “Universidad Federadion Santa Catarina”	Libras/LP	Ordem das palavras
	(8) “family no they deaf”	Libras	Seleção lexical e ordenação
Ortográfico	(9) “universidad” (universidade) (10) “grup” (grupo)	LP	Omissão da letra final
	(11) “Federadion” (federal) (12) “sinalizion” (sinalização)	LP	Mudança no final da palavra
	(13) “population” (popular)		

Fonte: Elaboração própria.

Quanto à sintaxe, a participante (3) apresenta omissões e mudança na ordem das palavras. De (1) a (3) temos ocorrências de omissão de sujeito; em (1), conforme comentamos em outras análises, pode ser uma transferência da Libras ou do português; em (2) e (3), acreditamos que a última seja a responsável, porque o verbo está lexicalizado nessa língua; em (4) e (5), temos omissão de preposições; em (6), temos a ordem latina determinante-determinado no sintagma, bem como em (7), que pode sido transferida da Libras e/ou da língua portuguesa. Como a preposição “of” não está lexicalizada em ambos os excertos, acreditamos que há maior possibilidade de a estrutura ter sido

transferida da Libras. Em (8), temos uma organização estrutural bastante peculiar, uma frase nominal cuja fonte de influência atribuímos possivelmente à Libras.

Quanto ao nível ortográfico, em (9) e (10) temos ocorrências de omissão da letra final, e, de (11) a (13), temos a adaptação de palavras do português com uma mudança no final das palavras: em todos os casos houve o acréscimo do sufixo *-ion* e variantes, comuns em inglês.

#### Participante 4

Quadro 21 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LI, A2, P4)

Nível	Excerto	Língua	Aspecto
Morfossintaxe	(1) “NEWS FRIENDS”	LP	Adição de morfema de número

Fonte: Elaboração própria.

Nessa ocorrência, o participante 4 concorda o adjetivo/determinante “*new*” com o nome/determinado “*friends*”, utilizando morfema de plural em ambos. Trata-se claramente da transferência de uma característica da língua portuguesa. Em língua inglesa, o adjetivo não recebe marca de plural, e, em Libras, o plural de se dá por meio de outros mecanismos que não o acréscimo do morfema *-s* (FERREIRA, 2010).

Como língua portuguesa e inglesa têm *status* de língua não materna para os surdos, analogamente ao que Williams e Hammarberg (1998) chamaram de “*status* de língua estrangeira” em seu estudo trilingue, nessa situação, o aprendiz tende a lançar mão de seus conhecimentos na L2 em detrimento de seus conhecimentos na L1, mesmo que ele perceba uma semelhança tipológica (“psicotipologia” para Kellerman, 1983) entre o inglês e a Libras, conforme abordamos anteriormente. Esse “efeito de língua estrangeira” (WILLIAMS; HAMMARBERG, 1998) pode explicar a transferência L2⇒L3, em detrimento da transferência L1⇒L3, como nesse exemplo do participante 4. Outra justificativa para escolher a L2 seria a associação feita pelo participante entre português e inglês como semelhantes tipologicamente (pelo fato de ambas serem línguas de mesma modalidade), o que favoreceria a transferência entre elas.

## Participante 5

Quadro 22 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlingüística (LI, A2, P5)

Nível	Excerto	Língua	Aspecto
Sintático	(1) “[...] <b>have</b> twenty four year <b>[old]</b> [...]”.	LP	Seleção lexical e ordenação
	(2) “[...] <b>Ø</b> have twenty four year [...]”.	Libras/LP	Omissão de sujeito
	(3) “[...] <b>Ø</b> blonde”.		
	(4) “ <b>Ø</b> Live in Florianopolis [...]”.		
	(5) “ <b>Ø</b> Student curse graduation [...]”.		
	(6) “ <b>Ø</b> What <sup>134</sup> intercambio Gallaudet [...]”.		
	(7) “ <b>Ø</b> What <sup>135</sup> aprender bitter inglish [...]”.		
	(8) “ <b>[a]</b> Student <b>[at]</b> curse graduation Letras Libras <b>[at]</b> UFSC”	Libras	Omissão de artigo e preposições
	(9) “intercambio <b>[at]</b> Gallaudet”		
	(10) “estado XXXX” (11) “estado Santa Catarina” (12) “curse graduation Letras Libras” (13) “community deaf”	Libras/LP	Ordem das palavras
	(14) “Not have estação”	LP	Seleção lexical e ordenação
	(15) “ <b>[am]</b> Student curse graduation” (16) “Hometown <b>[is]</b> in XXXX estado XXXX”.	Libras	Omissão de verbo
	(17) “ <b>[My]</b> Hometown in XXXX”		Omissão de determinante

<sup>134</sup> Por “what” leia-se “want”.

<sup>135</sup> Por “what” leia-se “want”.

	(18) “find (meet) [ <b>my</b> ] Family”		
<b>Lexical</b>	(19) “Student curse <b>graduation</b> ”	LP	Seleção lexical (uso de falso cognato)
<b>Morfossintático</b>	(20) “twenty four <b>year[s]</b> ” (21) “two <b>sister[s]</b> ”	Libras	Omissão de morfema de número

Fonte: Elaboração própria.

Em (1), a participante 5 faz uso de uma estrutura muito semelhante à do português (“tenho vinte e quatro anos”). Para isso, usa o verbo “*have*” no lugar de “*am*” e omite a palavra “*old*” após “*year*”. Em Libras, teríamos “IDADE 24”, conforme já comentamos. Outra estrutura que parece ter sido influenciada pela língua portuguesa está em (14): “não tem estação”. Em Libras, a negação vem incorporada ao verbo TER (FERREIRA, 2010; QUADROS; KARNOPP, 2004), sendo assim, não parece ter sido a Libras a língua transferida para a estrutura usada em inglês pela estudante.

Sobre a seleção lexical do termo “*graduation*” para graduação (excerto 19), temos o uso de um falso cognato da língua portuguesa (graduação/*graduation*), já que o curso de nível superior é chamado de “*undergraduate course*” no inglês norte-americano, variedade que mais embasou o curso desta pesquisa. Além disso, “*graduation*” está mais relacionado à formatura do que ao nível de estudo.

Quanto às estruturas possivelmente transferidas da Libras, temos as omissões de artigo e preposições nos excertos (8) e (9), a omissão da cópula em (15) e (16), a omissão de determinante em (17) e (18) — para os quais sugerimos o pronome “*my*” — e a omissão da marca de número em (20) e (21). Justificaremos a seguir a nossa categorização de (20) e (21), já que os demais casos já foram tratados em análises anteriores.

Em língua portuguesa e inglesa, o nome em questão, no excerto (20), “*year/ano*”, traz marca de plural (morfema *-s*). Em Libras, para a função de “dizer a idade”, não há necessidade de concordância de número entre o numeral e o sinal IDADE. Por isso, acreditamos que essa ausência de marca de gênero possa ser uma transferência da Libras. Da mesma forma, em (21), acreditamos que essa omissão de marca de número também seja uma influência da Libras, pois, nessa língua, não há marca de plural no nome “irmã” nos sintagmas “DOIS IRMÃ” e “IRMÃ DOIS”. Conforme comentamos anteriormente, segundo Ferreira (2010), a quantificação é expressa, em Libras, pela anteposição ou

posposição dos sinais indicativos de números, permanecendo o nome a que se referem invariável.

Quanto às estruturas que podem ter sido transferidas da Libras e/ou da língua portuguesa, temos a omissão de sujeito de (2) a (7) e a ordem determinado-determinante de (10) a (13).

## Participante 6

Quadro 23 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LI, A2, P6)

Nível	Excerto	Língua	Aspecto
<b>Sintático</b>	(1) “My life history litte”	Libras	Seleção lexical e ordenação
	(2) “history litte” (3) “teacher english” (4) “classroom particure” (5) “culture deaf”	Libras/LP	Ordem das palavras
	(6) “[...] have 28 age [...]”	Libras+LP	Seleção lexical e ordenação
	(7) “[...] Ø have 28 age [...]”. (8) “[...] Ø study graduate linguistic [...]”. (9) “[...] Ø made exercise”. (10) “[...] Ø study gradution [...]”.	Libras/LP	Omissão de sujeito
	(11) “typs [of] phonological erros”	Libras	Omissão de preposição
	(12) “study [in] [a] graduate [program] [in] linguistic[s]” (13) “study [in] [a] gradution <sup>136</sup> [program]”	Libras	Omissão de preposição e artigo
	(14) “She <b>me said</b> [...]”.	LP	Ordem das palavras
	(15) “made [an] exercise”	Libras	Omissão de artigo

136 Nessa palavra, consideramos a omissão da letra “a” como um lapso de escrita.

	(16) “[...] I can’t Ø course [...]”.	Libras	Omissão de verbo
<b>Morfossintático</b>	(17) “ <b>phonologics</b> erros”	LP	Adição de morfema de número
<b>Lexical</b>	(18) “study <b>graduate</b> [program/course] linguistic”	Libras/LP	Seleção lexical (tradução literal)
	(19) “study <b>graduation</b> [program/course]”	Libras/LP	Seleção lexical (tradução literal e uso de falso cognato)
<b>Ortográfico</b>	(20) “classroom <b>particure</b> (particular)”	LP	Mudança das letras finais
	(21) “espcie” (especialização)	LP	Mudança no meio e fim da palavra

Fonte: Elaboração própria.

As ocorrências que provavelmente foram transferidas apenas da Libras estão nos excertos (1), (11), (12), (13), (15) e (16). Em (1), possivelmente a estrutura que influenciou a seleção lexical e ordenação dessa construção foi “MINHA VIDA HISTÓRIA POUCO”. Uma tradução possível para o português seria “um pouco da minha história de vida”.

De (11) a (13), temos casos de omissão de preposição, com algumas sugestões entre colchetes. Em (12), (13) e (15), temos omissão de artigo e, em (16), omissão do verbo principal, já que “*can*” funciona como um verbo modal/auxiliar. Em Libras, a construção EU NÃO-PODER CURSO dispensa a necessidade de outro verbo além de PODER; sua significação já está completa. Parece-nos que houve uma transferência direta dessa estrutura da Libras para a construção “*I can’t course*” em (16).

Quanto às transferências que parecem ter vindo unicamente da língua portuguesa, temos os excertos (14), (17) e (19) a (21). Em (14), a ordem sujeito-pronome-verbo está exatamente como se usa em

português (“Ela me disse”). Em inglês, a ordem seria “*She said to me*”. Em Libras, DIZER é um verbo com concordância (QUADROS; KARNOPP, 2004), portanto, as pessoas envolvidas na ação estão incorporadas ao verbo: <sub>a</sub>DIZER<sub>b</sub>, onde “a” é o sujeito e “b”, o objeto. Portanto, a probabilidade de a língua portuguesa ter sido a responsável pela influência na ordem do excerto (14) é muito grande. Quanto ao excerto (17), temos outra evidência forte de transferência de estrutura da língua portuguesa: a presença de marca de concordância no adjetivo/determinante, o que não ocorre em língua inglesa.

Essas transferências da língua portuguesa nos levam a refletir sobre o quanto o “efeito da língua estrangeira” (WILLIAMS; HAMMARBERG, 1998), comentado anteriormente, é uma possível condição para a preferência pela transferência entre L2-L3. Além disso, se o estudante estabelecer uma “psicotipologia” entre essas duas línguas (por conta da modalidade, por exemplo), esse é mais um fator de estímulo à transferência.

Quanto às transferências vindas da língua portuguesa em nível ortográfico, temos os excertos (20) e (21). Em (20), há uma adaptação da palavra “particular”, da expressão “aula particular” em língua portuguesa, por meio da mudança das letras finais (“*particure*”). O participante parece estar usando uma sequência de letras que já conhece em inglês, como em “*cure*”. Em (21), sua intenção é escrever “especialização”, em inglês. Para isso, também faz uma mudança nas letras do meio e do final: “*espcie*”. Mais uma vez, é possível que o participante estivesse apostando numa sequência de letras conhecidas por ele em alguma palavra do inglês, como “*specie*”.

O participante 6, nesta atividade, também apresentou ocorrências que podem ter sido baseadas tanto na Libras quanto na língua portuguesa (ou em ambas). Em nível sintático, temos a ordenação determinado-determinante (excertos 2 a 5) e a omissão de sujeito (excertos 7 a 10).

Em nível lexical, observamos uma possível tradução literal nos excertos (18) e (19). Em (18), “*graduate linguistic*” nos parece uma tradução literal da expressão “pós-graduação em linguística”, sem a lexicalização de um nome, como “*program*” ou “*course*”, para ser o núcleo do sintagma, conforme se usa em inglês. Essa omissão é possível em português e Libras especialmente porque tratamos “pós-graduação” como substantivo. No caso do excerto (18), “*graduate*” está sendo utilizado como determinante (adjetivo), portanto, necessita de um termo determinado (um substantivo). Como o participante não usa preposição nessa construção, acreditamos que a hipótese de ele ter se baseado na

Libras, e não na língua portuguesa, é mais forte. Em (19), da mesma forma que em (18), o participante omite o nome “*program/course*” na construção. Além disso, faz uso da palavra “*graduation*”, um falso cognato, como já discutimos anteriormente (LI, A2, P5).

Em (6), temos uma ocorrência que parece ter sido influenciada, em parte, pela Libras e, em parte, pela língua portuguesa — da mesma forma que o participante 9 na atividade 1. A seleção do verbo “*have*” possivelmente foi uma transferência da língua portuguesa (“eu **tenho** 28 anos”) e a seleção de “*age*”, da Libras (**IDADE** 28) ou da língua portuguesa (“28 anos de **idade**”). Em inglês, duas possibilidades seriam “*I am 28 years old*” e “*My age is 28*”.

## Participante 7

Quadro 24 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LI, A2, P7)

Nível	Excerto	Língua	Aspecto
Sintático	(1) “My name is XXXX XXXX, Ø have 30, Ø study Mestrando [...]”.	Libras/ LP	Omissão de sujeito
	(2) “Ø have friedgirl”		
	(3) “Ø moro in XXXX”	LP	Omissão de sujeito
	(4) “Ø nasci ouvinte”		
	(5) “I am [a] teacher” (6) “have [a] girlfriend”	Libras/ LP	Omissão de artigo
	(7) “My name is XXXX [...] study Mestrando in linguist”	Libras/ LP	Seleção lexical e ordenação
Lexical	(8) “[I] have 30”	LP	Seleção lexical (tradução literal)
Ortográfico	(9) “linguist” (linguística)	LP	Omissão das letras finais

Fonte: Elaboração própria.

Nesta atividade, o participante 7 omitiu o sujeito nos excertos (1) a (4): (1) e (2) podem ter sido influenciados pela Libras e/ou pela língua portuguesa, mas (3) e (4) provavelmente foram influenciados apenas pela última, pois o verbo está expresso em português.

Além disso, o estudante omitiu artigos em (5) e (6), fato que pode ser devido à transferência tanto da Libras (EU PROFESSOR/ TER



NAMORAD@) quanto do português (Eu sou professor/Tenho namorada), que não exige determinante nesses dois contextos. Com a lexicalização do verbo “*to be*” em (5), parece que a probabilidade de a transferência da omissão de artigo ser da língua portuguesa é maior do que da Libras.

Em (7), “*study Mestrando*” é uma estrutura que provavelmente foi baseada na língua portuguesa (estudo mestrado) ou na Libras (EU ESTUDAR MESTRADO), pois, em inglês, teríamos outros elementos entre o verbo e seu objeto, além de um termo determinado para “mestrado”, conforme explicamos anteriormente, como em “*I study for a master’s degree*” e “*I study in a master’s program*”.

Em nível lexical, o estudante utiliza a mesma estrutura que em língua portuguesa (Tenho 30), selecionando o verbo “ter” para expressar a idade. Em inglês, essa mesma estrutura utilizaria o verbo “*to be*” (*I am 30*). Nesse caso, ele aproxima língua portuguesa e inglesa (devido ao *status* de língua estrangeira ou à psicotopologia), descartando a hipótese de a estrutura da Libras poder ser transferida para essa construção.

Em nível ortográfico, o participante utiliza a palavra “*linguist*” em vez de “*Linguistics*”. Pelo histórico do participante no curso, acreditamos que tenha sido uma adaptação da palavra “*linguística*”, da língua portuguesa, com a omissão das letras finais.

## Participante 8

Quadro 25 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LI, A2, P8)

Nível	Excerto	Língua	Aspecto
Sintático	(1) “I [ <b>was</b> ] born Deaf [...]”	Libras/ LP	Omissão de verbo
	(2) “That school had not Deaf students and <b>also no</b> interpreter [...]”.	LP	Seleção lexical e ordenação
	(3) “ <b>The</b> my life ‘mudou’ [...]”.	LP	Adição de artigo
	(4) “I was [ <b>the</b> ] only like deaf person [...]”.	Libras	Omissão de artigo
Morfos-sintático	(5) “ <b>different<sub>s</sub></b> people”	LP	Adição de morfema de número
Lexical	(6) “ <b>serial</b> first” (primeira <i>série</i> )	LP	Seleção lexical (aproximação na grafia)

	(7) “I <b>stayed</b> happy”	LP	Seleção lexical (tradução literal)
	(8) “Actually”	LP	Seleção lexical (uso de falso cognato)
	(9) “ <b>undergraduation</b> from Federal University of Santa Catarina”	LP	Seleção lexical (tradução literal e uso de falso cognato)
<b>Ortográfico</b>	(10) “educaded”	LP	Mudança no final da palavra

Fonte: Elaboração própria.

Curiosamente, a grande maioria das transferências que identificamos como interlinguística na atividade 2 do participante 8 parecem ter sido baseadas na língua portuguesa, com exceção da ocorrência (1), que pode ter sido influenciada pela Libras e/ou pela língua portuguesa. Na atividade 1, este estudante apresentou estruturas aparentemente baseadas na Libras, outras no português e outras em ambas. É interessante perceber esse movimento de intensificar o uso da língua portuguesa, sua L2, como base para a transferência interlinguística após um ano de curso.

Uma justificativa para isso pode ser a percepção de mais semelhanças entre português e inglês do que entre Libras e inglês, o que caracterizaria a psicotipologia (KELLERMAN, 1983). Outra justificativa pode ser o *status* linguístico das línguas (WILLIAMS; HAMMARBERG, 1998), segundo o qual o aprendiz suprime a competência linguística na L1 e lança mão de seus conhecimentos na L2 porque essa possui um *status* semelhante ao da L3 que está aprendendo — no presente caso, ambas são línguas não maternas.

Quanto ao nível sintático, temos as ocorrências de (1) a (3). A ocorrência (1), conforme já explanamos, pode ser resultante de uma transferência tanto da Libras quanto da língua portuguesa, pois ambas essas línguas utilizam um único verbo, na voz ativa, para tratar de nascimento no tempo passado (“Eu nasci surdo”/“EU NASCER SURD@”). Na construção do participante 8, vemos a omissão do verbo “*was*”, necessário para formar a voz passiva nesse contexto; em (2), “*also no*” parece ter sido transferido da língua portuguesa (“também não”). Em inglês formal, usaríamos “*nor*” para introduzir a segunda parte da frase na forma negativa; em (3), observamos uma ocorrência curiosa: a adição do artigo definido no início da frase (“*The my life*

‘*mudou*’ [...]), da mesma forma que acontece em língua portuguesa (“A minha vida mudou”); em (4), o artigo “*the*” está omissa. Essa pode ter sido uma transferência da Libras (EU ÚNICA SURD@) já que, em língua portuguesa, esse contexto faz uso de artigo (“eu era o único surdo”), assim como em língua inglesa.

No nível morfosintático, temos a adição do morfema de plural –s em “*different*” (excerto 5), concordando o adjetivo com o nome, da mesma forma que ocorre em língua portuguesa.

No nível lexical, temos as ocorrências de (6) a (9), todas muito provavelmente baseadas na língua portuguesa. Em (6), “*serial*” é a palavra selecionada pelo participante para significar “*grade*” em inglês, muito provavelmente pela semelhança na grafia entre “*serial*” e “*série*”; em (7), temos uma frase traduzida literalmente do português para o inglês (“*I stayed happy*”) “Eu fiquei feliz”; em (8), o falso cognato “*actually*” é usado para significar “atualmente”; em (9), temos a omissão do termo determinado (que poderia ser “*course*” ou “*program*”) e o uso do falso cognato “*graduation*” em vez de “*graduate*” – ambos aspectos já tratados em outras análises. O estudante parece ter usado uma tradução literal do termo “graduação” da língua portuguesa.

No nível ortográfico, identificamos que o participante adaptou a palavra “educado”, da língua portuguesa, para a ortografia do inglês. Ele mudou o final da palavra “educado”, acrescentando o morfema –ed, que é usado no particípio em inglês. O resultado foi “*educaded*”. Ele tinha a intenção de usar essa palavra no sentido de “*polite*”, “*well-mannered*”, baseando-se no português. Nessa língua, usa-se o adjetivo “educado” tanto para “pessoa de boas maneiras” quanto para “pessoa que recebeu instrução, educação”. Em inglês, entretanto, usa-se “*educated*” apenas para a segunda acepção acima descrita.<sup>137</sup>

## Participante 9

Quadro 26 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LI, A2, P9)

Nível	Excerto	Língua	Aspecto
Sintático	(1) “ <b>The</b> my name is XXXX”. (2) “So <b>the</b> my dream will be perfect [...]”.	LP	Adição de artigo

<sup>137</sup> Cf. Dicionário *Word Reference*, disponível em <http://www.wordreference.com/definition/educated>.

	(3) “I am deel deaf, <del>ø ø</del> 23 years old [...]”.	Libras	Omissão de sujeito e de verbo
	(4) “English written”	Libras/LP	Ordem das palavras
<b>Lexical</b>	(5) “deel deaf”	Libras/LP	Seleção lexical (tradução literal)
	(6) “ungraduating of letters-LSB”	LP	Seleção lexical (tradução literal)
<b>Ortográfico</b>	(7) “perofil” (profile/perfil)	LP/LI	Adição de letra da palavra em inglês

Fonte: Elaboração própria.

Em nível sintático, da mesma forma que o participante 8, o participante 9 também fez transferência de uso de artigo da língua portuguesa para a inglesa em (1) e (2); em (3), houve omissão do sujeito e do verbo (cópula), o que possivelmente pode ter sido influenciado pela Libras; em (4), a ordem utilizada (determinado-determinante) é característica tanto da Libras quanto da língua portuguesa.

Em nível lexical, o sujeito fez uma tradução literal no excerto (5). A expressão “*deep*<sup>138</sup> *deaf*” (“surdo profundo” em LP; “SURD@ PROFUND@” em Libras). Em inglês, o adjetivo “*deep*” se aplica ao vocábulo “surdez”, não a “surdo”: “*deep deafness*”.

No excerto (6), temos outra tradução literal. Desta vez, o participante tenta traduzir a expressão “graduação em Letras-Libras” para a língua inglesa, utilizando os recursos de que dispõe. Sendo assim, ele cria a expressão “*ungraduating of letters-LSB*”. O fato de o participante utilizar a preposição (“*of*”) nos leva a crer que foi a língua portuguesa e não a Libras a fonte para essa transferência, pois, na segunda poderíamos dizer GRADUAÇÃO LETRAS-LIBRAS.

---

<sup>138</sup> Consideramos que, nesse caso, houve um lapso de grafia na palavra “*deep*”, a qual o sujeito escreveu “*deel*”.

Na expressão “*ungraduating of letters-LSB*”, conforme comentamos em outras análises, percebemos: a) a omissão do termo determinado que acompanharia o adjetivo “*graduate*” em inglês, como “*course*” ou “*degree*”; b) a tradução literal de “letras” (*letters*); e c) o uso do verbo “*graduating*” junto ao morfema *under*– em vez do adjetivo “*graduate*”. Duas possíveis soluções tradutórias para esse contexto seriam “*Letras-Libras undergraduate course*” ou “*Libras Language Studies undergraduate course*”.

Em (7), acreditamos que a base para a construção ortográfica foi a palavra “perfil”, da língua portuguesa. No meio dessa palavra, é acrescentada a letra o, provavelmente transferida da palavra “*profile*” da língua inglesa. É possível que o estudante tivesse lembrança apenas de algumas das letras dessa palavra nessa língua. Como sustenta Gesuéli (1998), ao analisar a escrita de surdos em língua portuguesa, o surdo memoriza as palavras em sua globalidade, lembrando-se de algumas das letras que formam as palavras. Acreditamos que isso também ocorre na escrita dos surdos desta pesquisa em língua inglesa, corroborando Silva (2013) quanto à escrita de surdos brasileiros nessa língua.

## Participante 10

Quadro 27 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LI, A2, P10)

Nível	Excerto	Língua	Aspecto
Sintático	(1) “ <b>The</b> my name is XXXX [...]”	LP	Adição de artigo
	(2) “LSB (Language Sign Brazil...)”	Libras/ LP	Seleção lexical e ordenação
	(3) “[...] doing graduation in UFSC <b>of</b> Florianópolis”	LP	Seleção de preposição
	(4) “I am ‘ <b>noivo</b> ’ <b>of</b> XXXX [...]”	LP	Ordem das palavras
	(5) “she work [as] [an] interpret in XXXX”	Libras	Omissão de conjunção
	(6) “she work [as] [ <b>an</b> ] interpret in XXXX”	Libras/ LP	Omissão de artigo
	(7) “I ‘quero’ <b>study</b> [...] <b>ø P.HD</b> in UFSC.”	Libras/ LP	Seleção lexical e ordenação

	(8) “I have age 28 years”	Libras+ LP	Seleção lexical e ordenação
<b>Lexical</b>	(9) “[...] <b>doing graduation</b> in UFSC of Florianópolis”	LP	Seleção lexical (tradução literal e uso de falso cognato)
<b>Ortográfico</b>	(10) “interpret” (intérprete) (11) “passad” (passado)	LP	Omissão da letra final

Fonte: Elaboração própria.

O participante 10, na atividade 2, parece ter transferido mais da língua portuguesa do que da Libras. A única ocorrência que parece ter sido influenciada apenas da última é a do excerto (5), na omissão da conjunção “as” em “*work as*”, pois em português também se usa essa conjunção. Ademais, no texto em português, este estudante usa conjunção nesse mesmo contexto (“trabalha **como** intérprete”).

A ocorrência (6), omissão de artigo, é um caso que pode ter sido influenciado tanto pela Libras quanto pela língua portuguesa. Nesse tipo de construção (“*work [as] [an] interpret*”), nem a Libras nem a língua portuguesa usam artigo (“TRABALHAR INTERPRETE” em Libras; “trabalhar como intérprete” em língua portuguesa). No texto deste participante em língua portuguesa, ele usa essa construção sem artigo, o que pode ser uma demonstração de seu conhecimento dessa estrutura em português. Como nem em Libras nem em língua portuguesa usa-se esse artigo, acreditamos que isso pode ter levado o participante a não usar em inglês também.

Em (2), a ordem das palavras e os itens lexicais selecionados também podem ter sido influenciados tanto pela Libras (LÍNGUA-DE-SINAIS BRASIL) quanto pela língua portuguesa (língua de sinais brasileira). Como temos um único sinal (não composto) para “língua de sinais” em Libras e como o participante lexicalizou duas palavras separadas “*Language Sign*”, acreditamos que a possibilidade de ele ter sido influenciado pelo português, nesse aspecto da construção, é maior. Por sua vez, a seleção de “Brazil” em vez de “Brazilian” nos leva a acreditar que esse outro aspecto tenha sido uma influência da Libras em que “Brasil” e “brasileiro” são traduzidos pelo mesmo sinal.

Em (7), temos um caso já abordado anteriormente: a transferência da Libras e/ou língua portuguesa em “*study* [...]  $\emptyset$  *P.HD*”. O que nos leva a interpretar dessa forma é a ausência de conectivo (“for”) e/ou determinante (“a”) antes do nome “PH.D”.

A ocorrência (8) nos parece um caso em que ambas as línguas influenciaram partes diferentes do mesmo enunciado. Parece que o participante mistura as estruturas da Libras (EU IDADE 28) e da língua portuguesa (Eu tenho 28 anos de idade), para criar a construção “*I have age 28 years*”.

As demais ocorrências tratam de casos possivelmente influenciados apenas pela língua portuguesa. Em (1), temos a adição de um artigo que só aparece nessa língua nesse tipo de construção (“**O** meu nome é XXXX”) – o que não ocorre na Libras, nem no inglês; em (3), a seleção da preposição “*of*” pode ter sido influenciada pela construção em português “na UFSC **de** Florianópolis” (em inglês, usa-se “**in** *Florianópolis*”). Nessa mesma construção, temos a ocorrência categorizada em (9) como uma tradução literal de “fazendo pós-graduação” (“*doing graduation*”): a seleção lexical do verbo “fazer” (“*do*”), do falso cognato “*graduation*”, que já comentamos anteriormente, e a omissão de um nome para formar o sintagma “*graduate course/program*”; em (4), o participante escolhe usar a estrutura latina determinado-determinante, tal como em língua portuguesa, inclusive usando a preposição “*of*”: “*I am ‘noivo’ of XXXX*”. Conforme comentários anteriores, nesses casos de posse, a Libras tem a possibilidade de seguir a estrutura inglesa determinante-determinado (possuidor-possuído); finalmente, em (10) e (11), o estudante faz adaptações ortográficas, omitindo as letras finais das palavras em português, na intenção de dar a elas um aspecto de inglês nos morfemas finais.

## Participante 11

Quadro 28 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LI, A2, P11)

Nível	Excerto	Língua	Aspecto
Sintático	(1) “ <b>Ø</b> Have 33 years [...]”. (2) “[...] <b>Ø</b> am deaf [...]”. (3) “[...] <b>Ø</b> have childrem 4 years.” (4) “Atually <b>Ø</b> study in UFSC [...]”.	Libras/LP	Omissão de sujeito

	(5) “[...] have children 4 years”.	LP	Seleção lexical e ordenação
	(6) “I am married [a] deaf [man/person]”.	Libras	Omissão de artigo
	(7) “I am [a] people calm”.		
	(8) “[...] XXXX [,] [a] bilingual school”		
	(9) “I am [a] teacher of language sign [...]”.	Libras/LP	Omissão de artigo
	(10) “narredy histories [for] children”	Libras	Omissão de preposição
	(11) “I am [a] people calm, seriety [and] also loving”	Libras	Omissão de conjunção
	(12) “my investigation [is] because context bilingual [...]”	Libras	Omissão de verbo
	(13) “I am teacher of <b>language sign</b> [...]”.	LP	Ordem das palavras
	(14) “I am <b>people calm</b> [...]”.		
	(15) “I like to learning, <b>localys new visitar</b> [...]”	Libras	Ordem das palavras
	(16) “course doctorade”	Libras/LP	Ordem das palavras
	(17) “aquisition second language”		
<b>Lexical</b>	(18) “I am married [a] deaf [man/person]”.	Libras/LP	Seleção lexical (tradução literal)
<b>Ortográfico</b>	(19) “atualy” (atualmente) (20) “influencit” (influenciar) (21) “localys” (local/locais) (22) “narredy” (narrar) (23) “seriety” (seriedade/séria)	LP	Mudança no final das palavras

Fonte: Elaboração própria.

De (1) a (4), a estudante apresenta omissões de sujeito, o que pode ter sido baseado na Libras, na língua portuguesa ou em ambas. Em (5), apresenta uma construção que parece ter sido baseada na estrutura da língua portuguesa: “*have children 4 years*” (tenho uma criança de 4 anos), tanto na seleção lexical quanto na ordenação das palavras.



De (6) a (9), artigos foram omitidos. De (6) a (8), a omissão parece ter sido influenciada pela Libras, já que em português, usam-se artigos nesses contextos; por outro lado, em (8), nem a língua portuguesa nem a Libras usam artigos nesse contexto: “Eu sou professora de língua de sinais; “EU PROFESSOR@ LÍNGUA-DE-SINAIS”.

De (10) a (12), temos omissões provavelmente relacionadas à influência da estrutura da Libras. Em (10), a preposição “*for*” foi omitida num contexto em que, em Libras, ela não é lexicalizada, mas em língua portuguesa e inglesa, sim; em (11), a omissão da conjunção “*and*” pode ser justificada pelo fato de que, em Libras, é possível sinalizar apenas a palavra “também” ao final de uma lista, no sentido de “e também”; em (12), o verbo de ligação foi omitido, provavelmente numa estrutura influenciada pela Libras.

De (13) a (15), temos casos de transferência de ordem de palavras. Em (13) e (14), temos indícios de que a ordem latina determinado-determinante provavelmente tenha sido influenciada pela língua portuguesa e não pela Libras. Como dissemos anteriormente, a palavra “língua de sinais” presente no excerto 13 (“*I am teacher of language sign*”) é um sinal simples em Libras (LÍNGUA-DE-SINAIS) e, por isso, não faz sentido falar em ordenação nele; em (14), “*I am people calm*”, acreditamos que a ordenação também seja uma influência da língua portuguesa (Eu sou uma **pessoa calma**). Em Libras, geralmente não lexicalizariamos “pessoa” nessa construção (EU CALM@); em (15), acreditamos que a Libras seja a língua-fonte de transferência por causa da ordem objeto-verbo que está sendo utilizada, de forma semelhante ao que é possível ocorrer em Libras (EU GOSTAR [...] LUGAR NOVO VISITAR).

Em (16) e (17), não é possível estabelecer se a língua-fonte de transferência foi a Libras ou a língua portuguesa (ou ambas) porque a ordem determinado-determinante coincide nas duas línguas; em (16), um indício de que a Libras possa ter uma parcela maior de influência é a omissão da preposição “*of*”, usada em português, nesse contexto (curso de doutorado), mas não em Libras (CURSO DOUTORADO); em (17), se observarmos separadamente os termos do sintagma – “*aquisition*” e “*second language*” – podemos dizer que tanto a Libras quando a língua portuguesa podem ter sido responsáveis por essa escolha de ordenação.

Como no excerto anterior, a preposição “*of*” também está omitida, o que nos leva a crer um pouco mais na influência da Libras nesse aspecto. No entanto, se observarmos apenas o sintagma “*second language*”, ele provavelmente foi baseado na língua portuguesa, pois o

sinal de “segunda língua” é um sinal cuja ordem é fixa (primeiro se sinaliza a letra l e, em seguida, o numeral “dois”, significando “língua dois”), não permitindo outra ordenação.

Em nível lexical (excerto 18), observamos a omissão de um nome (como “*man*”, “*person*”) ao lado do adjetivo “*deaf*”<sup>139</sup> nesse contexto. Essa pode ser uma tradução literal da Libras ou do português, pois, em ambas essas línguas, “surdo” pode ser tratado como substantivo, além de adjetivo.

Quanto ao nível ortográfico, a participante adaptou algumas palavras da língua portuguesa para o inglês, mudando seus finais (excertos 18 a 23). A seguir, apresentamos nossas hipóteses, baseadas no texto da estudante em inglês e em sua versão em português. Em “*atualy*”, forma provavelmente baseada em “atualmente”, identificamos a omissão do sufixo -mente e a adição de “y” ao final. A forma criada se parece com “*actually*”, que, na verdade, é um falso cognato; no caso de “*linguistic*”, palavra provavelmente baseada em “linguística”, observamos a omissão do “a” final.; em “*influentit*”, baseada em “influenciar”, temos a omissão do sufixo final -ar e a adição de “t”; em “*localys*”, baseada em “local” ou “locais”, há a adição de letras na sílaba final; em “*narredy*”, baseada em “narrar”, também temos a omissão do sufixo final -ar e a adição de “edy”; para “*seriety*”, palavra baseada em “seriedade” ou “séria”, observamos a omissão do final da(s) palavra(s) em português e sua troca por “ety” ou “ty”.

Padden (1993), analisando a escrita de crianças surdas em inglês, chama a atenção para o fato de que as suas tentativas de escrita não se baseiam unicamente nos aspectos visuais das palavras. Eles evidenciaram ter consciência de regularidades da ortografia da língua inglesa. Essa percepção das regularidades também pode ser percebida nas tentativas dos sujeitos da presente pesquisa em escrever em inglês, baseando-se na própria língua inglesa (transferência intralinguística) ou na língua portuguesa (transferência interlinguística). Na presente produção da participante 11, por exemplo, percebemos que a letra “y” esteve bastante presente nas adaptações ortográficas que fez por ser

---

<sup>139</sup> Segundo o dicionário *Word Reference*, disponível em <http://www.wordreference.com/enpt/deaf>, “*deaf*” pode ser usado como substantivo apenas para se referir às pessoas surdas enquanto grupo – “*the deaf*” (os surdos).

identificada pela estudante como uma letra comum na ortografia da língua inglesa,<sup>140</sup> especialmente na posição final.

## Participante 12

Quadro 29 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LI, A2, P12)

Nível	Excerto	Língua	Aspecto
<b>Sintático</b>	(1) “Curse Engleng”	Libras/LP	Ordem das palavras
<b>Lexical</b>	(2) “my stop Entund” (3) “my Doente”	Libras	Seleção lexical
<b>Ortográfico</b>	(4) “curse” (curso) (5) “entend” (entender) (6) “Mreste” (mestre) (7) “respyton” (respeito) (8) “dificuldation” (dificuldade) (9) “entund” (estudar) (10) “estund” (estudo)	LP	Mudança de letras medianas e finais

Fonte: Elaboração própria.

Em (1), “*Curse Engleng*”, tanto a Libras quanto a língua portuguesa podem ter influenciado a ordem determinado-determinante usada pelo participante 12. Como não temos a presença da preposição “*of*” (usada nesse sintagma em português), é ainda mais provável que a Libras seja a língua-fonte dessa transferência.

Conforme comentamos anteriormente, em Libras, os sinais EU e MEU podem ser intercambiados sem prejuízo para a compreensão. É possível que essa possibilidade tenha influenciado este estudante a lexicalizar “*my*” no lugar de “*I*” nos excertos (2) e (3). Acreditamos que o estudante tenha querido expressar “eu parei de estudar” em “*my stop Entund*” e “eu doente” em “*my Doente*”. Essa troca pode não ser consciente, pois em “*My profile*”, o participante parece usar “*my*” como “meu”.

De (4) a (10), temos adaptações ortográficas diversas. A seguir estão as nossas hipóteses, baseadas no texto do estudante em inglês e em

<sup>140</sup> No novo acordo ortográfico (em vigor a partir de 2016), as letras “k”, “w” e “y” passam a fazer parte do alfabeto da língua portuguesa.

português: em “*curse*” (palavra provavelmente baseada em “curso”), há a troca da letra final; em “*entend*” (baseada em “entender”), observamos a omissão das letras finais; em “*Mreste*” (baseada em “mestre”), temos a troca de letras, o que nos leva a acreditar que pode ter sido também um lapso de ortografia; em “*respyton*” (baseada em “respeito”), identificamos a troca e a adição de letras; em “*dificuldation*” (baseada em “dificuldade”), temos a troca das letras finais da palavra em português pelo sufixo –ation; em “*entund*” (baseada em “estudar”), temos troca, adição e omissão de letras; em “*estund*” (baseada em “estudo”), temos a adição e omissão de letras.

### # Atividade 3:

Nesta subseção, trataremos das ocorrências de transferência interlinguística nos textos em língua inglesa produzidos na terceira coleta (atividade 3), por cada participante. Lembramos que nesta coleta participaram apenas oito sujeitos (não estiveram presentes P3, P6, P7 e P12.).

### Participante 1

Quadro 30 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LI, A3, P1)

Nível	Excerto	Língua	Aspecto
Sintático	(1) “ <b>Period Phd</b> , my plan is studing [...]”.	Libras/LP	Seleção lexical e ordenação
	(2) “[...] can haved children <b>[who/that]</b> like studing”.	Libras	Omissão de conectivo
	(3) “[...] <b>ø</b> can to be in the praia or in the castelo and <b>ø</b> can haved children like studing”.	Libras/LP	Omissão de sujeito
Morfossintático	(4) “I will conseguir fish all <b>mys</b> plans a career [...]”.	LP	Adição de morfema de número
Ortográfico	(5) “ <b>Tuisinen</b> ” (Turquia)	LP	Alteração de letras medianas e finais

Fonte: Elaboração própria.

Em (1), a estrutura “*Period PhD*”, que interpretamos como “no período do doutorado”, pode ter sido transferida tanto da língua portuguesa quanto da Libras, tanto na seleção lexical quanto na ordenação. Em inglês, duas possíveis soluções tradutórias seriam “*in the PhD period*” e “*during the PhD*”.

Em (2), a omissão de conectivo antes da oração subordinada “*like studing*” pode ter sido uma transferência da Libras, língua na qual não há lexicalização de conectivos, na subordinação de frases, como a conjunção “*that*” ou o pronome relativo “*who*”. Em seu texto em língua portuguesa, temos a presença da conjunção “que” (“posso ter filhos **que** gostem estudar”).

Em (3), temos a omissão de dois sujeitos diferentes: “*it*” na primeira frase e “*I*” na segunda. Essa omissão possivelmente foi uma transferência da Libras e/ou da língua portuguesa. Em língua inglesa, escrita e formal, esses sujeitos precisam ser lexicalizados nesses contextos.

Em (4), temos a adição do morfema de plural –s no pronome possessivo “*my*” (“*mys plans*”), da mesma forma que ocorre em língua portuguesa (meus planos). A intenção da estudante era realizar a concordância de número no sintagma.

Em (5), a ortografia de “**Turquia**”, que só identificamos por causa da versão do texto em português feito pela própria estudante, tem basicamente apenas as letras iniciais em comum com a língua portuguesa. Na verdade, a escrita criada pela estudante se parece com o nome de outro país (Tunísia), que pode também ter sido a palavra-base para essa transferência.

## Participante 2

Quadro 31 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LI, A3, P2)

Nível	Excerto	Língua	Aspecto
Sintático	(1) “MY JOB TOO <sup>141</sup> [a] TEACHER OF LIBRAS”	Libras/ LP	Omissão de artigo
	(2) “I’M [on] PROBATORIO”	Libras	Omissão de preposição
	(3) “TEACHER OF LIBRAS”	Libras/ LP	Ordem das palavras
	(4) “CULTURE DIFFERENT”.		

<sup>141</sup> A estudante usa “*too*” no lugar de “*as*”, como discutiremos na análise intralinguística.

<b>Lexical</b>	(5) “ <b>MY JOB TOO TEACHER OF LIBRAS AT XXXX [...]</b> ”	Libras	Seleção lexical
	(6) “[...] <b>I WON’T GAN BOLSA OF TEACH DOUTOR [...].</b> ”	LP	Seleção lexical (tradução literal)
<b>Ortográfico</b>	(7) “ <b>GAN</b> ” (ganhar)	LP	Omissão da metade final da palavra

Fonte: Elaboração própria.

No nível sintático, a participante apresentou omissão de artigo no excerto (1), que pode ter sido influência da Libras e/ou da língua portuguesa, pois ambas não lexicalizam artigo nesse contexto. Entretanto, com a presença do “*too*” (significando “*as*”), consideramos que a probabilidade de a língua portuguesa ter sido a fonte dessa transferência se torne mais forte, já que esse conectivo não estaria expresso nessa estrutura em Libras.

Ainda no nível sintático, a estudante apresentou omissão de preposição no excerto (2), provável influência da Libras, e a ordenação latina determinado-determinante em (3) e (4).

Sobre a ocorrência em (2), é importante comentar que esse tipo de omissão de preposição pode ter motivação tanto de ordem interlinguística (da Libras) quanto intralinguística (da tentativa de escrever em inglês tomando como base a própria língua inglesa). Ou seja, trata-se de uma ocorrência ambígua.

Entretanto, se olharmos apenas para o sintagma “*on probation*”, podemos perceber que, sem a preposição, essa estrutura coincide com a estrutura da Libras (EU **ESTÁGIO-PROBATÓRIO**). Por isso, argumentamos a favor de que essa possa ser uma transferência interlinguística, mesmo que a estudante lexicalize o verbo SER (“*I’m*”). Como esse verbo não aparece expresso na Libras nessa situação, acreditamos que a estudante possa ter transferido dessa língua apenas a estrutura do sintagma “*probation*”. A lexicalização do verbo (“*am*”) pode ser fruto da aquisição de recursos linguísticos da própria língua inglesa ou até mesmo uma transferência da língua portuguesa que gerou acerto (“**eu estou** em estágio **probatório**”), chamada de “transferência positiva”, conforme Brown (2000).

Quanto à ordenação em (3), ela é possível em inglês, especialmente em registros mais formais. Entretanto, acreditamos que a

participante tenha seguido a mesma ordem que a Libras e o português nessa construção, da mesma forma que em (4).

No nível lexical, percebemos que a estudante provavelmente faz uma transferência da Libras ao selecionar os itens lexicais “*my*” e “*job*” (excerto 5), pois, dessa forma, acabou formando uma frase nominal em inglês — ou seja, sem verbo. Conforme comentamos anteriormente, em Libras, é possível alternar, em algumas situações, os sinais EU e MEU, sem prejuízo na compreensão. Acreditamos que o desejo da estudante era expressar “*I work*” (“eu trabalho”), com a lexicalização de um verbo, mas expressou “*my job*” porque, em Libras, “*job*” e “*work*” são traduzidos pelo mesmo sinal (TRABALHAR<sup>142</sup>).

Também identificamos uma tradução literal da língua portuguesa em “*BOLSA OF TEACH*”<sup>143</sup> (“bolsa de estudos”), tanto na seleção lexical quanto na ordenação dos elementos do sintagma (excerto 6). A participante usou “*teach*” (“ensinar”) para significar “estudo”, conforme sua tradução do texto para o português. É possível que tenha sido um lapso, já que ela usou o verbo “*study*” (“estudar”) em outras produções anteriormente.

No nível ortográfico, identificamos o uso da palavra “*gan*” (excerto 7), provavelmente baseada em “ganhar”, da língua portuguesa. A omissão da metade final da palavra foi uma tentativa de adaptá-la à ortografia do inglês.

## Participante 4

Quadro 32 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LI, A3, P4)

Nível	Excerto	Língua	Aspecto
Sintático	(1) “I AM FINISHING MY COURSE IN COLLEGE. IN JANUARY I WILL TRAVEL FRON SOLT BRASIL, [I] [AM] ALSO GOING TO COME TO WORK IN JANUARY”.	LP	Omissão de sujeito e verbo
	(2) “[...] MEET MY GIRLFRIEND AND MARRIED [HER]”.	Libras/ LP	Omissão de objeto

<sup>142</sup> Para assistir ao vídeo do sinal TRABALHAR, favor consultar o site do software Identificador de Sinais do NALS/UFSC na “busca pelo português” em: <http://idsinais.libras.ufsc.br/buscapt.php>. Acesso em 30/06/2015. Utilizar preferencialmente o navegador Mozilla Firefox.

<sup>143</sup> Em inglês, “*scholarship*”.

(3) “I AM WIRITING FOR TALKE [TO] YOU [...]” (4) “I WILL TO TALK A LOT [TO] YOU [...]” (5) “I TO COME [TO] MY WORK”. (6) “I AM WIRITING FOR TALKE YOU ABOUT [...] A LITTLE [OF] MY LIFE”. (7) “I WILL TRAVEL FRON SOLT [OF] BRASIL [...]”.	Libras	Omissão de preposição
(8) “ <b>IN</b> NEXT YEAR [...]”.	LP	Adição de preposição
(9) “I AM MUSH <sup>144</sup> SAUDADE YOU”	LP	Seleção lexical e ordenação

Fonte: Elaboração própria.

A omissão de sujeito e verbo auxiliar em (1) parece ser uma transferência da língua portuguesa, que, em algumas situações, permite esse tipo de omissão para evitar a repetição no texto: “**Eu estou terminando** o meu curso na faculdade. [...] também **voltando** ao trabalho em janeiro”.

A omissão do complemento em (2) pode ter tido como referência tanto a Libras quanto o português, pois em ambas essa omissão, no contexto do verbo “casar”, é possível (em língua portuguesa, “encontrar uma namorada e casar”; em Libras, “ENCONTRAR NAMORAD@ CASAR”). Em inglês, o verbo “casar” (“*marry*”) exige complemento.

As omissões de preposição de (3) a (7) podem ter sido transferências da Libras, já que a língua portuguesa as exige.

Em (8), foi adicionada a preposição “*in*” à expressão “*next year*”, assim como se usa em português (“**no** próximo ano”). A frase em (9) aparentemente foi construída seguindo a seleção lexical e a ordem da língua portuguesa: “Eu estou (com) muita saudade (de) você”.

<sup>144</sup> Estamos interpretando “*mush*” como “*much*”. Acreditamos ser um lapso de ortografia.



## Participante 5

Quadro 33 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlingüística (LI, A3, P5)

Nível	Excerto	Língua	Aspecto
Sintático	(1) “[I] Not practice very in English”.	Libras/ LP	Omissão de sujeito
	(2) “[I] <b>Not practice</b> very in English”.	LP	Uso da negação
	(3) “I would like to have classe English [...] <b>[to]</b> lear[n] more”	Libras	Omissão de preposição
	(4) “[...] communication <b>[with]</b> people americana”.		
	(5) “My will <b>[a]</b> career a professional teacher [...]”	Libras	Omissão de artigo
	(6) “classe English”	Libras/ LP	Ordem das palavras
	(7) “people americana”		
	(8) “teacher LIBRAS”		
Lexical	(9) “ <b>My</b> will career [...]”	Libras	Seleção lexical

Fonte: Elaboração própria.

Em (1), o sujeito está omissos, o que pode ser uma transferência tanto da Libras quanto da língua portuguesa (ou de ambas). De (6) a (8), também temos um aspecto que pode ter sido transferido de uma dessas duas línguas (ou de ambas): a ordem determinado-determinante.

Em (2), a estrutura parece ter sido influenciada pela língua portuguesa (advérbio de negação antes do verbo), sobretudo porque a frase já traz o sujeito omissos.

Quanto às formas provavelmente influenciadas pela Libras, temos, em nível sintático, omissão de preposição em (3) e (4), omissão de artigo em (5) e (6).

Em nível lexical, identificamos o uso de “my” em vez de “I” no excerto (9). Conforme comentamos anteriormente nesta análise, em Libras, os sinais EU e MEU podem ser intercambiados em algumas situações, o que pode levar os estudantes surdos a realizarem essa troca na escrita.

## Participante 8

Quadro 34 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LI, A3, P8)

Nível	Excerto	Língua	Aspecto
Sintático	(1) “Later, I to be graduated [...]”. (2) “[...] I began to like to study the languages [...]”. (3) “If I get to graduate like master [...]”	LP	Seleção lexical e ordenação
	(4) “I’m gonna wait <b>[for]</b> your answers.”	Libras/LP	Omissão de preposição
	(5) “I’m gonna work like <b>[a]</b> teacher.”	Libras/LP	Omissão de artigo
	(6) “[...] to do <b>[a]</b> master course of Linguistic [...]”. (7) “to do <b>[a]</b> doctorate”		
	(8) “to form <b>[a]</b> happy and saint family”	Libras	Omissão de artigo
	(9) “to learn about <b>[the]</b> different culture <b>[of]</b> each language” (10) “to do doctorate <b>[on]</b> <b>[the]</b> same area”	Libras	Omissão de artigo e preposição
	(11) “master course <b>of</b> Linguistic”	LP	Seleção de preposição
	(12) “hug big”	Libras/LP	Ordem das palavras

Fonte: Elaboração própria.

Nos excertos (1) a (3), observamos que o estudante utilizou uma seleção lexical e uma ordenação bastante semelhante a estruturas da língua portuguesa. Em (1), acreditamos que sua intenção foi significar algo do tipo “Depois (que) eu estiver formado”; em (2), “eu comecei a gostar de estudar as línguas”; e, em (3), “Se eu conseguir me formar como mestre”.

Em (4), temos a omissão da preposição. Como nem a Libras nem a língua portuguesa exigem preposição obrigatoriamente nesse contexto (em português, é opcional), ambas podem ter influenciado a omissão desse conectivo.

De (5) a (7), houve omissão de artigo. Em (5), pode ter sido influência da estrutura da língua portuguesa (“vou trabalhar como professor”) ou da Libras (“V-O-U TRABALHAR PROFESSOR@”). A

lexicalização da conjunção “*like*” nos leva a acreditar que a probabilidade de a língua portuguesa ter sido a fonte dessa transferência é maior, já que ela não seria expressa na estrutura da Libras; em (6), também pode ter sido influência de ambas (em língua portuguesa, “fazer curso de mestrado”; em Libras, “FAZER CURSO MESTRADO”); o mesmo ocorreu em (7): em língua portuguesa, “fazer doutorado”; em Libras: “FAZER DOUTORADO”.

As omissões de artigos e preposições de (8) a (10) parecem ter sido baseadas na Libras. Em (9), é importante mencionar que a preposição “*about*” (“sobre”, em língua portuguesa) algumas vezes é lexicalizada pelo sinal TEMA em Libras. Assim, a estrutura escrita pelo estudante em (9) pode ter sido uma transferência da Libras, mesmo com a lexicalização de uma preposição.<sup>145</sup>

A preposição selecionada (“*of*”) no excerto (11) pode ter sido influência da língua portuguesa, muito embora, nesse contexto, ser mais usual em língua portuguesa a preposição “em”.

Em (12), “*hug big*”, a ordem determinado-determinante utilizada pode ser uma transferência generalizada da língua portuguesa, já que essa língua – que geralmente usa a ordem determinando-determinante –, no caso da saudação final “grande abraço”, usa a ordem determinante-determinado. Em Libras, para traduzir a expressão “grande abraço”, o sinal ABRAÇO pode vir acompanhado de um advérbio de modo incorporado ao sinal<sup>146</sup>, ABRAÇAR<sub>forte</sub>, ou pode vir com a expressão de grau incorporada<sup>147</sup> (glosas: ABRAÇO-GRANDE ou ABRAÇÃO). Caso levássemos apenas essas duas possibilidades em consideração, a Libras não poderia ter influenciado a ordem da construção “*hug big*”. No entanto, Ferreira (2010) aponta mais uma possibilidade: “nos substantivos, os graus aumentativo e diminutivo são expressos pelos sinais MUITO/POUCO ou GRANDE/PEQUENO, geralmente pospostos ao sinal” (FERREIRA, 2010, p. 47). Sendo assim, a Libras pode ter influenciado a construção do excerto (12).

---

<sup>145</sup> Em geral, nas situações em que a preposição é lexicalizada e o artigo não, estamos considerando que não haja transferência da Libras, pois, caso houvesse, nenhum desses dois elementos seria expresso (em língua inglesa ou portuguesa). Nesse caso com a preposição “*about*”, temos uma exceção a esse nosso padrão de categorização, pois, ela é lexicalizada em Libras.

<sup>146</sup> Felipe (2007).

<sup>147</sup> Quadros, Pizzio e Rezende (2009).

## Participante 9

Quadro 35 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LI, A3, P9)

Nível	Excerto	Língua	Aspecto
Sintático	(1) “[...] was finish in this second semester.” (2) “[...] I do not have right.”	LP	Seleção lexical e ordenação
	(3) “I do not know <b>which are tituls...</b> ”	Libras/LP	Seleção lexical e ordenação
	(4) “to work of <b>film her</b> ”	Libras/LP	Ordem das palavras
	(5) “projects of tituls”	Libras	Ordem das palavras
	(6) “I am vocation [ <b>having</b> ] fun [ <b>it</b> ] [ <b>is</b> ] the good!”	Libras	Omissão de sujeito e verbo
	(7) “I am thinking <b>in</b> the year on [...].”	LP	Seleção de preposição
	(8) “I am going to return to my land native <b>with</b> my family”.	Libras	
	(9) “I am [ <b>on</b> ] vocation”.	Libras	Omissão de preposição
Lexical	(10) “land native”	LP	Seleção lexical (tradução literal)
Textual-Discursivo	(11) “ <b>So</b> , I am thinking [...].”	Libras/LP	Uso de marcador discursivo
Ortográfico	(12) “tituls” (títulos)	LP	Omissão de letra na sílaba final

Fonte: Elaboração própria.

Em (1) e (2), o participante 9 utilizou estruturas muito provavelmente transferidas da língua portuguesa, tanto na seleção lexical quanto na ordem das palavras. No contexto da produção textual, (1) parece ter sido baseado em “acabou este segundo semestre” e (2) em “Eu não tenho certeza”. O excerto (3) pode ter sido baseado tanto na

estrutura da Libras quanto na da língua portuguesa: “O-QUE TEMA” (Libras); “quais são os temas” (LP).

Em (4), a ordem das palavras escolhida pelo estudante é nome-pronome (determinado-determinante). Essa escolha pode ter sido baseada tanto na língua portuguesa (“filme dela”) quanto na Libras (“FILME DEL@”); em (5), parece que a ordem usada foi a mesma da Libras: “PROJETO TÍTULO” (determinante-determinado). Como já comentamos anteriormente ao longo desta análise, na Libras, há a possibilidade de se ordenar possuidor-possuído. Não acreditamos que o estudante tenha usado a ordem da língua inglesa (“*projects themes*”), pois, no seu texto em português ele usa essa mesma ordem (“projetos de títulos”). Parece, portanto, que a Libras também influenciou o sujeito na escrita desse sintagma em português.

Em (6), destacamos a omissão de verbos. Acreditamos que isso tenha sido influência da Libras (EU FÉRIAS DIVERSAO BOM), pois a construção em língua apresenta apresenta uma sucessão de frases nominais.

Em (7), a seleção da preposição “*in*” parece ter sido influenciada pela língua portuguesa, pois, nessa língua, o verbo “pensar” geralmente vem acompanhado da preposição “em”. Em inglês, usa-se “*about*” ou “*of*” nesse contexto.

Em (8), o estudante utiliza a preposição “*with*”, possivelmente influenciado pela estrutura da Libras (JUNTO FAMILIA), pois, nessa língua, “junto” e “com” são traduzidos pelo mesmo sinal.<sup>148</sup> Entretanto, o efeito de sentido conseguido com a seleção dessa preposição não é de “para junto da família” (intenção do estudante), mas “com a família”. Ou seja, a frase acaba adquirindo outro sentido.

Em (9), a omissão da preposição parece ser uma transferência da Libras. Conforme comentamos anteriormente, mesmo que o verbo “ser” esteja lexicalizado, acreditamos que é provável que a omissão do conectivo seja uma influência da Libras. Nesse caso, a transferência abrangeria apenas o sintagma preposicional “*on vacation*”.

No excerto (10), “*land native*”, acreditamos que seja uma tradução quase literal de “terra natal” em língua portuguesa (“terra nativa”).

Em (11), temos uma ocorrência em nível textual/discursivo: o uso do marcador discursivo “*so*”, típico do discurso oral. Acreditamos que

---

<sup>148</sup> Os vídeos dos sinais JUNTO e COM estão disponíveis no Identificador de Sinais: <<http://idsinais.libras.ufsc.br/buscapt.php>>. Acesso em 01/06/15. Utilizar preferencialmente o navegador Mozilla Firefox.

essa seja uma transferência da oralidade<sup>149</sup> em Libras do estudante, mas não descartamos a possibilidade de também ser da língua portuguesa, especialmente num momento histórico em que os surdos podem “conversar” em português, por escrito, por meio do uso das novas tecnologias (SMS, redes sociais, *chats* entre outros meios). Nesses meios, a linguagem mescla características do discurso oral e do discurso escrito. Assim, essa linguagem também pode ter influenciado este participante surdo a utilizar um marcador discursivo do português oral na escrita em inglês. No seu texto em português, inclusive, ele usa esse mesmo marcador (“então”).

Em (12), temos uma adaptação ortográfica da palavra “títulos”, da língua portuguesa, com a omissão do acento e da vogal o (“*tituls*”).

## Participante 10

Quadro 36 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LI, A3, P10)

Nível	Excerto	Língua	Aspecto
Sintático	(1) “What [is] your plan for the future?”	Libras/ LP	Omissão de verbo
	(2) “the teacher have more possible of ‘desenvolver’ projects”	LP	Seleção lexical e ordenação
Ortográfico	(3) “participe” (participar)	LP	Mudança no final da palavra

Fonte: Elaboração própria.

Em (1), o verbo (cópula) está omitido. Nesse contexto, usa-se esse tipo de omissão tanto em Libras (“<O-QUE SEU PLANO FUTURO><sub>qu</sub>”<sup>150</sup>) quanto em língua portuguesa (“Qual o seu plano para o futuro?”); em (2), a seleção lexical e a ordenação utilizadas se assemelham bastante à estrutura usada em língua portuguesa: “o professor tem mais possibilidade de desenvolver projetos”; em (3), parece que há uma adaptação ortográfica na palavra “participar”.

<sup>149</sup> Por “oralidade em Libras” estamos nos referindo à comunicação face a face sinalizada em Libras, em oposição à Libras escrita por meio de sistemas de escrita de sinais.

<sup>150</sup> De acordo com Quadros e Karnoóp (2004, p. 42), “qu” é utilizado na transcrição da língua de sinais para se referir às “interrogativas que indagam sobre alguma coisa normalmente associadas às palavras O QUE (sic), COMO, ONDE, POR QUE, QUEM”.

Aparentemente, o estudante substituiu o sufixo –ar por “e” para tornar a escrita da palavra parecida com a ortografia do inglês.

## Participante 11

Quadro 37 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LI, A3, P11)

Nível	Excerto	Língua	Aspecto
Sintático	(1) “Future [I] also wquero [...]”	Libras/LP	Omissão de sujeito
	(2) “Later [the] defense [...]”.	Libras	Omissão de artigo
	(3) “to buy [a] car and [a] house sun”		
	(4) “[...] because [of] [the] vinho and bacalhau famous”	Libras	Omissão preposição e artigo
	(5) “visity [from] friends and famyle”	Libras	Omissão de preposição
	(6) “[...] because <b>vinho and bacalhau famous</b> ”	Libras/LP	Ordem das palavras
	(7) “house sun”		
Ortográfico	(8) “finalet” (finalizar)	LP	Mudança nas letras finais
	(9) “wquero” (want/quero)	LP	Mescla (início em LI, meio e fim em LP)

Fonte: Elaboração própria.

Quanto às ocorrências que podem ter sido influenciadas tanto pela Libras quanto pela língua portuguesa, temos omissão de sujeito em (1) e ordenação de palavras em (6) e (7). É interessante perceber que a ordem utilizada pelo participante em (6) segue estritamente o padrão da língua portuguesa, no sentido de primeiramente se lexicalizar os substantivos/nomes e, em seguida, o adjetivo que os modifica (“vinho e bacalhau famosos”); em (7), “house sun”, uma construção que será comentada na categoria “word coinage” e que está significando “casa de praia”, vemos novamente a estrutura determinado-determinante sendo utilizada.

Quanto às ocorrências que parecem ter sido influenciadas apenas pela Libras, temos os excertos (2) a (5), com omissão de artigos

(definidos e indefinidos) e preposições; em (2), o significado da expressão citada é “após a defesa” (“*after the defense*”), ou seja, falta lexicalizar o artigo definido. É importante comentar que, em Libras, a preposição “após” é lexicalizada como DEPOIS.

Em (3), falta lexicalizar os artigos indefinidos; quanto ao excerto (4), uma forma de reescrevê-lo seria: “*because of the famous wine and codfish*”; em (5), acreditamos que o estudante quis expressar “visitas dos amigos e família” (“*visits from friends and family*”). Sendo assim, faz-se necessário lexicalizar a preposição “*from*”. Sem ela, o sentido fica sendo “visitas a amigos e família”.

Quanto às ocorrências que parecem ter sido influenciadas apenas pelo português, temos as adaptações ortográficas em (8) e (9); a palavra em (8) provavelmente foi baseada em “finalizar”, com uma mudança nas letras finais (troca do sufixo -izar por “et”); já a palavra em (9), mescla a língua inglesa e a portuguesa. Parece que a estudante se lembrou da primeira letra da palavra em inglês (w de “*want*”), mas não do resto da palavra. Assim, decidiu escrever o resto da palavra em português mesmo, fazendo uma espécie de *codeswitching*.

### 3.2 PRODUÇÕES EM LÍNGUA PORTUGUESA

#### # Atividade 1:

Nesta subseção, trataremos das ocorrências que foram categorizadas como transferência interlinguística nos textos em língua portuguesa produzidos na primeira coleta (atividade 1) por cada participante.

#### Participante 1

Não identificamos transferências interlinguísticas no texto da participante 1, na primeira coleta em língua portuguesa. Isso demonstra a maturidade dessa estudante na escrita nessa língua já no começo da presente pesquisa.



## Participante 2

Quadro 38 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlingüística (LP, A1, P2)

Nível	Excerto	Língua	Aspecto
Sintático	(1) “O meu sinal é #. <b>Esse é mais bonito.</b> ” (2) “[...] <b>ele era bebê já aprendeu até agora</b> ”	Libras	Seleção lexical e ordenação
	(3) “Eu gosto de ir [a] [o] teatro”	Libras	Omissão de preposição e artigo
	(4) “[ <b>Me</b> ] Formei [ <b>em</b> ] duas faculdades [...]”.	Libras	Omissão de pronome e preposição

Fonte: Elaboração própria.

Nos excertos (1) e (2), a participante 2 utiliza estruturas que parecem ter sido baseadas na sintaxe e no léxico da Libras. No excerto (1), a seleção lexical e a ordenação de “Esse é mais bonito” parecem ter sido baseadas em “IX<sup>151</sup> MAIS BONIT@”. Em Libras, “MAIS BONITO” pode significar “muito bonito”. Em língua portuguesa, para o sentido ficar completo, é preciso lexicalizar o restante da comparação na frase: “**mais bonito do que** (complemento)”. No excerto (2), a estrutura produzida se parece com o seguinte enunciado em Libras: “BEBÊ JÁ APRENDER ATE-AGORA”, no sentido de “começou a aprender quando era bebê e está aprendendo até hoje”.

Em (3), a preposição e o artigo estão omitidos. Isso nos leva a acreditar numa possível transferência da Libras, língua na qual a frase (3) poderia ser traduzida por: “EU GOSTAR IR TEATRO”.

Em (4), o pronome oblíquo foi omitido, bem como a preposição, o que nos remete novamente à estrutura da Libras (“FORMAR DUAS FACULDADE”). O verbo “formar”, em Libras, não exige pronome oblíquo acompanhando-o.

<sup>151</sup> Quadros e Karnopp (2004, p.40) explicitam o significado de IX na transcrição em línguas de sinais da seguinte forma: “quando não for possível identificar o referente contextualmente, será usado IX para indicar a apontação [...]”.

### Participante 3

Quadro 39 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LP, A1, P3)

Nível	Excerto	Língua	Aspecto
<b>Sintático</b>	(1) “[...] nasci [em] XXXX <sup>152</sup> [em] 1993 [...]”.	Libras	Omissão de preposição
	(2) “[...] eu só surda [...]”	Libras	Seleção lexical e ordenação
	(3) “Meu nome é XXXX XXXX XXXX, [tenho] 19 anos, [sou] bonita, inteligente, estudande de Letras/Libras XXXX [...]”.	Libras	Omissão de verbo

Fonte: Elaboração própria.

A omissão de preposições em (1) parece ser uma influência da Libras (EU NASCER XXXX 1993), que não usa preposições antes de local e data como o português e o inglês. Em (2), a frase “eu só surda” (significando “eu era a única surda”, “só tinha eu de surda”), parece ter sido influenciada por “EU UNICO SURD@”, em Libras.

Em (3), assim como no texto 2 desta estudante em língua inglesa, acreditamos que a Libras tenha influenciado a organização sintática desse período com a omissão dos verbos. Conforme dissemos anteriormente, no contexto de “idade”, o verbo “ter” não é usado em Libras (“IDADE 19”), e a cópula é geralmente omitida (“[EU]<sup>153</sup> BONIT@ INTELIGENTE ESTUDAR<sup>154</sup> LETRAS-LIBRAS”). Isso seria uma possível justificativa para a omissão desses verbos na escrita em português.

### Participante 4

Não identificamos transferências interlinguísticas nos textos do participante 4, em nenhuma coleta em língua portuguesa, o que demonstra o quanto esse estudante já era maduro na escrita nessa língua desde o começo desta pesquisa.

<sup>152</sup> XXXX se refere ao lugar de nascimento da participante.

<sup>153</sup> O sinal entre colchetes está omitido.

<sup>154</sup> Conforme comentamos no texto em língua inglesa, em Libras, os vocábulos “estudar” e “estudante” são lexicalizados pelo mesmo sinal.

## Participante 5

Quadro 40 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LP, A1, P5)

Nível	Excerto	Língua	Aspecto
Sintático	(1) “O que eu não gosto [é] que alguém se mete na minha vida [...]”. (2) “O meu defeito é [ter] vergonha [...]”.	Libras	Omissão de verbo

Fonte: Elaboração própria.

Em (1), identificamos a omissão do verbo “é”. Em (2), a omissão foi do verbo “ter”. Ambas as omissões parecem ter sido influenciadas pela Libras. Sobre a omissão da cópula, já comentamos anteriormente ao longo desta análise. Com relação à expressão “ter vergonha”, em Libras, ela é expressa apenas pelo sinal VERGONHA.<sup>155</sup> Por isso, acreditamos que essa língua influenciou o participante nessa omissão em sua escrita em língua portuguesa.

## Participante 6

Quadro 41 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LP, A1, P6)

Nível	Excerto	Língua	Aspecto
Sintático	(1) “Aprendi a libras <b>na minha idade de 16 anos</b> [...]”.	Libras	Seleção lexical e ordenação
	(2) “[...] sou <b>efetivo de professor de libras</b> [...]”.	Libras	Ordem das palavras
	(3) “O meu sonho é viajar <b>[para]</b> fora do país [...]”.	Libras	Omissão de preposição
	(4) “[...] moro <b>[em]</b> XXXX”.		
	(5) “Tenho um irmão e uma irmã que eles estão <b>[em] [um]</b> relacionamento de namoro”.	Libras	Omissão de preposição e artigo

<sup>155</sup> Para ter acesso ao vídeo do sinal VERGONHA, consultar o site do Identificador de Sinais da UFSC em: <http://idsinais.libras.ufsc.br/buscapt.php#>. Utilizar preferencialmente o navegador Mozilla Firefox.

	(6) “para conhecer e [me] divertir”	Libras	Omissão de pronome
--	-------------------------------------	--------	--------------------

Fonte: Elaboração própria.

Em (1), temos uma construção que não é usual em língua portuguesa, mas que é perfeitamente compreensível: “Aprendi a libras **na minha idade de 16 anos**”. Geralmente, em português, utiliza-se “aos 16 anos” ou “aos 16 anos de idade”. É possível que ela tenha sido baseada na estrutura da Libras: EU APRENDER LIBRAS IDADE 16.

Em (2), a ordem em “professor de libras efetivo” está alterada: o termo determinante (“efetivo”) seguido do termo determinado (“professor de libras”). Também é possível que a Libras tenha influenciado essa ordenação, pois, nessa língua, a ordem determinado-determinante é possível em algumas situações.

De (3) a (5), preposições e um artigo foram omitidos, o que pode ser uma transferência da Libras, conforme comentários anteriores. Em (6), a omissão do pronome “me” como complemento do verbo “divertir” parece ser uma transferência direta da Libras, já que, nessa língua, o verbo DIVERTIR não exige pronome oblíquo acompanhando-o.

## Participante 7

Quadro 42 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LP, A1, P7)

Nível	Excerto	Língua	Aspecto
Sintático	(1) “[...] <b>sozinho moro em XXXX</b> <sup>156</sup> /SC”.	Libras	Seleção lexical e ordenação
	(2) “[...] <b>letra/libras passa final etapa</b> que alívio!”		
	(3) “final etapa”	Libras	Ordem das palavras
	(4) “[ <b>minha</b> ] data de nascimento [é] XX de XXXX de XXXX <sup>157</sup> ”.	Libras	Omissão de pronome e verbo
	(5) “[ <b>(eu) sou</b> ] Estudante de Mestrado [...]”.	Libras	Omissão de verbo
	(6) “[...] [ <b>me</b> ] formei de pedagogia para surdos [...]”.	Libras	Omissão de pronome

<sup>156</sup> XXXX = nome da cidade em que o participante mora.

<sup>157</sup> XX de XXXX de XXXX = data de nascimento do participante.

	(7) “[...] acadêmicos <b>[de]</b> vários cursos [...]”.	Libras	Omissão de preposição
	(8) “sala <b>[de]</b> multimeios”		

Fonte: Elaboração própria.

Em (1) e (2), a seleção lexical e a ordem das palavras remetem à estrutura da Libras: “SOZINH@ MORAR XXXX” e “LETRAS-LIBRAS PASSAR FIM ETAPA”. A ordem objeto-verbo está presente em “letra/libras passa”. Essa ordem é possível em Libras (QUADROS; KARNOPP, 2004), conforme já comentamos. Em “sozinho moro em XXXX”, também temos uma inversão possível em Libras.

No excerto (3), tratamos separadamente do sintagma “final etapa”, ordenado com o termo determinante antecedendo o termo determinado. Acreditamos que essa também é uma influência dessa possibilidade de ordenação na Libras.

Em (4), o pronome possessivo “minha” e o verbo de ligação “é” estão ausentes. Essa construção parece estar na estrutura tópico-comentário, bastante utilizada em Libras (cf. Quadros e Karnopp, 2004<sup>158</sup>). O tópico seria “data de nascimento”, e o comentário “XX de XXXX de XXXX”.

Em (5), sujeito e verbo estão omitidos, formando uma frase nominal “estudante de mestrado”. Em língua portuguesa, é possível omitir o sujeito nesse contexto, mas não o verbo. Acreditamos que a Libras tenha sido a fonte para essa organização, pois, nessa língua, “estudar” e “estudante” são lexicalizados pelo mesmo sinal (ESTUDAR), conforme comentamos anteriormente na análise dos textos em inglês.

Em (6), o pronome oblíquo “me” não aparece ao lado do verbo “formar”. Conforme já discutimos, como esse pronome não é lexicalizado em Libras nesse contexto, há possibilidades de essa omissão ser uma transferência dessa língua. Em (7) e (8), temos a omissão da preposição “de”, que, assim como o pronome antes mencionado, pode ser uma transferência da Libras.

---

<sup>158</sup> De acordo com essas autoras, “o tópico é o tema do discurso que apresenta ênfase especial posicionado no início da frase e seguido de comentários a respeito desse tema. Esse recurso gramatical é muito comum na língua de sinais brasileira” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 148).

## Participante 8

Quadro 43 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LP, A1, P8)

Nível	Excerto	Língua	Aspecto
Sintático	(1) “minha audição foi <b>desenvolvendo até parcial</b> ”	Libras	Seleção lexical e ordenação
	(2) “[...] me inseriu na escola <b>[com]</b> Fono especializada para surdos [...]”.	Libras	Omissão de preposição
	(3) “passei <b>[em+o=no]</b> vestibular”	Libras	Omissão de preposição e artigo

Fonte: Elaboração própria.

A estrutura em (1) pode ter sido transferida da Libras, pois o sinal METADE (que pode ser traduzido por “parcial”, como fez o estudante) dá essa ideia de parcialidade ao grau de surdez, sendo usado, inclusive, para se referir à “surdez moderada” (SURD@ METADE); em (2), temos a omissão da preposição “com”; e, em (3), a omissão da preposição “em” e do artigo “o”. Conforme vimos sustentando, essas omissões podem ter sido transferidas da Libras.

## Participante 9

Não identificamos transferências interlinguísticas no texto do participante 9 na primeira coleta em língua portuguesa. Isso demonstra a maturidade desse estudante na escrita nessa língua já no começo desta pesquisa.

## Participante 10

Quadro 44 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LP, A1, P10)

Nível	Excerto	Língua	Aspecto
Sintático	(1) “Sou XXXX, tenho 27 anos, <b>[sou]</b> surdo de nascença [...]”.	Libras	Omissão de verbo
Sintático-Discursivo	(2) “Enfim, eu sou essa história de vida.”	Libras	Seleção lexical e organização sintática

<b>Textual-Discursivo</b>	(3) “ <b>Bom</b> , fui aluno [...]”.	Libras	Uso de marcador discursivo
---------------------------	--------------------------------------	--------	----------------------------

Fonte: Elaboração própria.

A omissão do verbo “ser” (excerto 1) provavelmente está relacionada a uma transferência da Libras pois, nessa língua, feito o estabelecimento do referente no espaço (no caso, “eu”), é possível indicar tudo o que se refere a ele sem a necessidade de repeti-lo, tão pouco os verbos que o acompanham.

Em (2), a organização da frase bem como a seleção lexical parecem ser uma transferência da forma de organizar o discurso em Libras.

Conforme comentamos na análise em inglês, o uso de marcadores discursivos típicos do discurso oral, como “bom” (excerto 3), nos leva a hipotetizar que o estudante 10 tenha feito uma transferência da sua oralidade em Libras para a escrita formal em língua portuguesa, levando-se em consideração que o gênero textual proposto nessa atividade foi uma “autobiografia”. No entanto, não descartamos a possibilidade de ser também uma transferência da própria língua portuguesa: de um registro mais informal para um registro mais formal, seja da oralidade (como o gênero conversa) ou da escrita (o gênero *chat*). Se esse for o caso, trata-se, então, de uma transferência intralinguística, mas não temos como afirmar isso apenas com base nos dados a que tivemos acesso.

## Participante 11

Não identificamos transferências interlinguísticas nos textos da participante 11 em nenhuma das coletas em língua portuguesa, o que demonstra o quanto essa estudante já era madura na escrita nessa língua desde o começo desta pesquisa.

## Participante 12

Quadro 45 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LP, A1, P12)

Nível	Excerto	Língua	Aspecto
<b>Sintático</b>	(1) “Sou muito humildade [...] penso positivo forte [...]” (2) “Sempre <b>penso positivo forte</b> , procuro lugar p/ min	Libras	Seleção lexical e ordenação

	amadurecer [...]” (3) “Assim como antes minha vida pensando negativo” (4) “qualquer tipo aprender coisa diferente” (5) “LIBRAS media evoluir fluentes” (6) “ <b>Difícil raiva brigas</b> , (não uso)” (7) “Difícil raiva brigas, ( <b>não uso</b> )”		
	(8) “Coisa eu não gosto quem tem preconceito min”	Libras	Ordem das palavras
	(9) “Espero minha vida seja <b>certo caminho</b> ”.	Libras	Ordem das palavras
	(10) “nasci na <b>cidade pequena</b> XXXX” LSB:	Libras	Ordem das palavras
	(11) “nasci na cidade pequena [ <b>de</b> XXXX”	Libras	Omissão de preposição
	(12) “Sou pessimo [ <b>em</b> ] LIBRAS”		
	(13) “sofre [ <b>um</b> ] pouco”	Libras	Omissão de artigo
<b>Lexical</b>	(14) “Sou muito humildade [...] coração boa, <b>aceita</b> [...]”	Libras	Seleção lexical (Tradução literal)

Fonte: Elaboração própria.

De (1) a (7) temos frases cuja seleção lexical e ordenação das palavras parecem ter sido baseadas na Libras. O estudante escreve essas frases exatamente como se as estivesse sinalizando. É interessante perceber que a expressão “não uso”, no excerto (7), não coincide com o sentido de “não uso” em língua portuguesa. No contexto em que ela se encontra, ela carrega um dos sentidos que tem em Libras: “USAR-NÃO”<sup>159</sup> pode significar “não estar acostumado a”, “não ter costume de”. O estudante estava se referindo a não estar acostumado a brigar.

Em (8), temos uma estrutura ordenada em tópico (“Coisa eu não gosto”) seguido de comentário (“quem tem preconceito min”), bastante comum em Libras, conforme mencionamos anteriormente. Essa ordem também é usual na oralidade informal em português, mas não

<sup>159</sup> Essa negação suprasegmental (FERREIRA, 2010) acontece com o movimento de cabeça paralelo à execução do sinal USAR.



acreditamos que tenha sido essa a fonte de transferência deste estudante. Percebemos que ele tem o discurso escrito bastante atravessado pela estrutura da Libras.

Em (9), “certo caminho”, temos outro caso de inversão que parece ser influência da Libras: determinante-determinado. Essa ordem é possível especialmente se o substantivo CAMINHO estiver sofrendo alguma flexão de aspecto (QUADROS; KARNOPP, 2004). Em língua portuguesa, a ordem seria o inverso dessa: “caminho certo”.

Em (10), “cidade pequena”, temos a ordenação determinado-determinante, típica na Libras para se referir ao grau dos substantivos. Conforme comentamos anteriormente, Ferreira (2010) afirma que o sinal PEQUENO geralmente vem posposto ao sinal do substantivo. No entanto, nesse contexto, a língua portuguesa usaria a ordem inversa (“nasci na **pequena cidade** XXXX”), visto que se trata de uma fórmula, uma frase feita nessa língua, cuja motivação para a inversão é o efeito literário/poético que causa.

É interessante perceber essa ocorrência entre nossos dados para argumentar que o ensino dos idiomatismos da língua-alvo não podem ser negligenciados, principalmente em detrimento de outras questões menos relevantes para a comunicação em L2.

De (11) a (13), as omissões de preposição e artigo também parecem ser um reflexo da influência da Libras; quanto ao excerto (12), é importante comentar que, mesmo com a lexicalização do verbo “ser”, o qual não é realizado em Libras nesse contexto, acreditamos que a transferência da Libras pode ter acontecido apenas para a omissão da preposição no sintagma “em Libras”.

Em (14), “aceita” parece estar significando “pessoa tolerante”, no sentido de “pessoa que aceita as coisas/as pessoas”. Essa parece ser uma tradução literal da Libras, língua na qual o sinal ACEITAR, sozinho, é suficiente.

## # Atividade 2:

Nesta subseção, trataremos das ocorrências que foram categorizadas como transferência interlinguística nos textos em língua portuguesa produzidos na segunda coleta (atividade 2) por cada participante. Os participantes P4, P10 e P11 não apresentaram ocorrências de transferência interlinguística nesta atividade.

## Participante 1

Quadro 46 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LP, A2, P1)

Nível	Excerto	Língua	Aspecto
Sintático	(1) “Eu posso comunicar em Escrita de Inglês, mas <b>não sou profissional</b> ”.	Libras	Seleção lexical e ordenação
Lexical	(2) “Eu <b>posso</b> comunicar em Escrita de Inglês mas não sou profissional”.	LI	Seleção lexical
	(3) “ <b>Obrigada</b> que a Cultura Surda me ajudou para desenvolver a minha vida”.	Libras	Seleção lexical

Fonte: Elaboração própria.

Em (1), a frase “não sou profissional”, no contexto em que está sendo usada, tem um dos sentidos que o sinal PROFISSIONAL exprime em Libras, ou seja, de “ser muito habilidoso com algo”, não necessariamente relacionado a uma profissão, o que corresponderia a outro sentido. No caso da frase em (1), uma possível reescrita seria: “não ser muito habilidoso com a escrita da língua inglesa”. Em Libras, a estrutura em negrito poderia ser traduzida por “EU NÃO-É PROFISSIONAL”.

Em (2), temos uma possibilidade de transferência interessante da língua inglesa para a língua portuguesa. Em inglês, o verbo “*can*” é mais conhecido por sua tradução como “poder”. É possível que, por causa disso, a estudante tenha usado “posso comunicar”. Nesse caso, o mais adequado seria “sei comunicar”. Acreditamos que isso tenha ocorrido porque muitos estudantes utilizaram seu texto em língua inglesa como base para a escrita da versão em português, conforme nossos registros em nota de campo.<sup>160</sup> Nesse caso, o efeito de uso recente (HAMMARBERG, 2001) justificaria a transferência do inglês para o português, pois o a primeira foi a língua mais recentemente usada pela estudante.

Em (3), acreditamos que “obrigada” possa ser uma transferência interlinguística da Libras, pois o sinal para “agradecer” e “obrigada” é o

<sup>160</sup> “A grande maioria usou os textos em português como base para os em inglês, fazendo traduções de algumas das partes” (Nota de campo, 20/04/2014).

mesmo nessa língua. Nesse contexto, seria mais adequado utilizar “agradeço”.

## Participante 2

Quadro 47 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LP, A2, P2)

Nível	Excerto	Língua	Aspecto
Sintático	(1) “Gosto [ <b>de</b> ] ir ao cinema, teatro, praia, trilha, jogo”.	Libras	Omissão de preposição
	(2) “Quase 10 anos trabalhei como [...], contadora [ <b>de</b> ] historia [...]”.		
	(3) “aprendi [ <b>a</b> ] convever”		
	(4) “através [ <b>de+a=da</b> ] comunidade surda”	Libras	Omissão de preposição e artigo
	(5) “também estudo [ <b>em+a=na</b> ] Gallaudet e [ <b>em+a=na</b> ] Inglaterra”		
	(6) “[...] conhecer [ <b>a</b> ] cultura do Brasil [...]”.	Libras	Omissão de artigo
	(7) “[ <b>Me</b> ] Formei [ <b>em</b> ] duas faculdades”.	Libras	Omissão de pronome e artigo
	(8) “Sou alta, magra, <b>ø</b> olhos azuis e cabelos vermelhos”.	Libras	Omissão de verbo
	(9) “Moro em Florianópolis. <b>Lá dois anos</b> [...]”.	Libras	Seleção lexical e organização frasal

Fonte: Elaboração própria.

De (1) a (3) observamos omissão de preposições, possivelmente influenciadas pelo fato de que, na Libras, não se usa preposição nesses contextos. O mesmo ocorre de (4) a (7) nas omissões de preposição e artigos. Em (7), identificamos a omissão do pronome oblíquo “me”, que deveria estar junto ao verbo “formar”. Conforme comentamos anteriormente, essa pode ser uma transferência da Libras.

Em (8), está faltando um verbo para o sintagma “olhos azuis e cabelos vermelhos”. Pelo contexto, poderia ser o verbo “tenho”. É possível que essa omissão seja uma transferência da estrutura da Libras, a qual pode não lexicalizar verbo nessa situação, formando uma frase nominal: EU ALT@ MAGR@ OLHO AZUL CABELO

**VERMELHO.** O sujeito-possuidor dos olhos e do cabelo na frase em Libras estaria subentendido no contexto de enunciação.

Em (9), a estrutura “Lá dois anos” se parece muito com a organização espacial da Libras. A escolha lexical de “lá” pode ter sido influenciada pela apontação (index), já abordada neste capítulo de análise, usada na Libras para se referir a referentes anteriormente citados no discurso: MORAR FLORIANOPOLIS IX(Florianópolis) DOIS ANOS. IX seria a apontação para o referente espacial de Florianópolis. Da mesma forma, a ausência de um verbo na frase destacada a aproxima ainda mais à estrutura da Libras. Uma opção de aproximar essa construção à língua portuguesa seria utilizar: “Moro em Florianópolis há dois anos”.

### Participante 3

Quadro 48 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LP, A2, P3)

Nível	Excerto	Língua	Aspecto
<b>Sintático</b>	(1) “Meu nome é XXXX, [sou] estudando da universidade federal de Santa Catarina [...]”.	Libras	Omissão de verbo
	(2) “[...] nasci [em+a=na] XXXX <sup>161</sup> ”.	Libras	Omissão de preposição e artigo
	(3) “e [minha] família não tem surdos”	Libras	Omissão de determinante
<b>Lexical</b>	(4) “[...] cresci bilingue oralizado e sinais [...]”.	Libras	Seleção lexical

Fonte: Elaboração própria.

A organização frasal do período em (1), com sujeito e verbo omissos na segunda frase, assemelha-se à estrutura da Libras: MEU NOME X-X-X-X ESTUDAR UFSC. Acreditamos que, talvez, pelo fato de “estudante” e “estudar” serem expressos pelo mesmo sinal em Libras, haja essa possibilidade de transferência ocorrida nesse contexto, da mesma forma que ocorreu com o estudante 7 na atividade 1.

Em (2), temos a omissão de preposição e artigo, já que o nome do lugar que a estudante utilizou exigia artigo. Em (3), percebemos que

<sup>161</sup> XXXX = nome do lugar de nascimento da participante.

falta um termo determinante para “família”, como, por exemplo, o pronome possessivo “minha”. Em Libras, essa omissão é possível porque o contexto do discurso é suficiente para fazer compreender que a família em questão é a da estudante-escritora.

Em (4), a sentença “cresci bilingue **oralizado** e **sinais**” parece ter sido baseada na Libras: “CRESCER BILINGUE ORALIZAR LÍNGUA-DE-SINAIS”. Em língua portuguesa, a sentença soa diferente porque as palavras “oralizado” e “sinais” não estão em paralelismo, já que uma é adjetivo e a outra é substantivo. Uma solução tradutória seria organizar a sentença da seguinte forma: “cresci bilíngue: português oral e língua de sinais” ou “cresci bilíngue: oralizado e sinalizante”.

## Participante 5

Quadro 49 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LP, A2, P5)

Nível	Excerto	Língua	Aspecto
Sintático	(1) “no estado <b>[de+o=do]</b> XXXX”	Libras	Omissão de preposição e artigo
	(2) “curso <b>[de]</b> graduação”		
	(3) “encontrar <b>[a]</b> Família”		
	(4) “Quero intercambio Gallaudet em Washigton <b>[que]</b> fica no Estados Unido [...]”.	Libras	Omissão de conjunção
	(5) “[...] [(eu) <b>sou</b> ] loira”.	Libras	Omissão de verbo
	(6) “[ (eu) <b>sou</b> ] Estudante curso graduação Letras Libras [...]”.		

Fonte: Elaboração própria.

Nesta produção, as prováveis transferências interlinguísticas da Libras que a participante 5 apresentou foram omissões. De (1) a (3), os elementos omissos foram preposições e artigos; em (4), temos a omissão da conjunção “que” numa frase subordinada. Conforme Ferreira (2010, p. 64), em Libras “aparentemente [...] não há marca explícita de subordinação”. A autora dá alguns exemplos em que a conjunção “que” é realizada em língua portuguesa, mas não em Libras; no excerto (4), temos um exemplo que pode ter sido baseado nessa característica. Essa estrutura complexa pode ser sinalizada em Libras da seguinte forma: EU

QUERER INTERCAMBIO GALLAUDET WASHINGTON  
<DENTRO ESTADOS-UNIDOS>r.<sup>162</sup>

Nos excertos (5) e (6), tanto o verbo de ligação quanto o sujeito estão omissos. A omissão do sujeito é possível em língua portuguesa. A omissão do verbo de ligação, entretanto, parece ser uma transferência da Libras. Além disso, se pensarmos numa tradução para a Libras, no excerto (6), “estudante” e “estudar” seriam traduzidos pelo mesmo sinal. Dessa forma, pode ser que, ao iniciar a frase com “estudante”, esta participante estivesse pensando nessa palavra com a função de verbo.

## Participante 6

Quadro 50 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LP, A2, P6)

Nível	Excerto	Língua	Aspecto
Sintático	(1) “Minha vida é pequena história”	Libras	Seleção lexical e ordenação
	(2) “[...] porque <b>estudo pós graduação</b> ”		
	(3) “Hoje [a] professora de inglês [...]”.	Libras	Omissão de artigo
	(4) “tipos [de] erros fonológicos”	Libras	Omissão de preposição
	(5) “língua segunda”	Libras	Ordem das palavras

Fonte: Elaboração própria.

Com relação ao excerto (1), a estrutura que possivelmente influenciou a seleção lexical e ordenação dessa construção em língua portuguesa foi “MINHA VIDA POUCO HISTÓRIA”. Uma tradução possível para o português seria “um pouco da minha história de vida”. É interessante perceber que, no texto em inglês, o estudante usou uma ordem diferente – “*history lite*” (HISTORIA POUCO). Conforme vimos anteriormente, Ferreira (2010) comenta que o sinal POUCO geralmente vem posposto ao substantivo. Entretanto, a anteposição também acontece. Por esse motivo, acreditamos que a Libras também tenha influenciado a organização dessa frase em português.

<sup>162</sup> A letra r diz respeito a “oração relativa”, conforme Quadros e Karnopp (2004, p. 183).

Em (2), temos outra organização frasal que parece ter sido baseada na Libras (ESTUDAR POS-GRADUAÇÃO), seja na omissão da preposição e do artigo (“na”) antes de “pós-graduação”, seja na seleção lexical do verbo “estudar” no lugar de “fazer”.

Em (3) e (4) temos omissões de artigo e preposição respectivamente.

Em (5), temos a ordenação determinante-determinado, que difere da ordenação mais usual em língua portuguesa. É possível que a Libras tenha influenciado essa ordenação no sentido de que, nessa língua, o sinal de “segunda língua” é lexicalizado como L DOIS. A letra l faz referência à palavra “língua”, e o sinal DOIS à palavra “segundo”. Essa ordenação pode ter influenciado a escrita de “língua segunda” pelo estudante.

## Participante 7

Quadro 51 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LP, A2, P7)

Nível	Excerto	Língua	Aspecto
Sintático	(1) “[...] nasci ouvinte que <b>acontecer ficar surdo</b> por motivo rubéola [...]”.	Libras	Seleção lexical e ordenação
	(2) “por motivo [ <b>de</b> ] rubéola”	Libras	Omissão de preposição

Fonte: Elaboração própria.

Com relação à frase “acontecer ficar surdo”, ela parece ter sido baseada na construção em Libras “ACONTECER SURD@”, que significa “fiquei surdo”. A seleção lexical dos verbos no infinitivo, lembrando as glosas dos sinais em Libras, é muito comum em textos de surdos, como vemos em Brochado (2003). De acordo com esse estudo (BROCHADO, 2003, p. 309), no estágio de “interlíngua II” o surdo apresenta “estrutura da frase ora com características da Língua de Sinais Brasileira, ora com características da frase do Português” e “emprego de verbos no infinitivo e também flexionados”. Podemos perceber essas características no texto 2 do participante 7, especialmente se observarmos o excerto (1) no Quadro 51.

## Participante 8

Quadro 52 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LP, A2, P8)

Nível	Excerto	Língua	Aspecto
Sintático	(1) “escola [com] ‘Fono’”	Libras	Omissão de preposição
	(2) “[N]Essa escola, eu era [o] único surdo”:	Libras	Omissão de preposição e de artigo

Fonte: Elaboração própria.

A omissão de preposições e artigos nos excertos (1) e (2) podem ter sido transferências da Libras, conforme vimos sustentando.

## Participante 9

Quadro 53 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LP, A2, P9)

Nível	Excerto	Língua	Aspecto
Sintático	(1) “[...] eu desenvolvi de <b>escrito inglês</b> [...]”	Libras/LI	Ordem das palavras
	(2) “Sou surdo profundo, tenho 23 anos e [sou] graduando de letras-libras [...]”.	Libras	Omissão de verbo
Textual-Discursivo	(3) “ <b>Então</b> meu sonho [...]”. (4) “ <b>Então</b> amo viajar [...]”.	Libras	Uso de marcador discursivo

Fonte: Elaboração própria.

O participante 9 usa a ordem determinante-determinado no excerto (1) para se referir a “inglês escrito”. É possível que ele quisesse se referir também à “escrita em inglês”, mas, baseando-se na Libras, lexicalizou apenas as palavras referentes aos sinais “ESCREVER INGLES”. Outra possibilidade é a estrutura da língua inglesa ter influenciado o estudante (“*written English*”).

Em (2), a omissão do verbo “ser” pode estar relacionada à estrutura da Libras que, após estabelecer o referente no espaço, pode passar a falar sobre ele sem necessariamente usar verbos.

Em (3) e (4), temos o uso do marcador discursivo “então”, que, conforme já comentamos anteriormente, parece uma transferência da



oralidade em Libras, visto que o discurso escrito do participante 9 é bastante marcado por sua L1.

## Participante 12

Quadro 54 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LP, A2, P12)

Nível	Excerto	Língua	Aspecto
Sintático	(1) “ <b>Sou</b> Identidade Surda”	Libras	Seleção lexical e organização sintática
	(2) “fluente <b>[em]</b> LIBRAS”	Libras	Omissão de preposição
	(3) “tenho dificuldade <b>[em+o=no]</b> entendimento <b>[de]</b> outro surdo”	Libras	Omissão de preposição e artigo
	(4) “Participo <b>[de+a=da]</b> Comunidade”		
	(5) “Aprendi muita coisa <b>[em+a=na]</b> mha Vida [...]”		
	(6) “Estudo Mestrado <b>Ø Ø</b> area <b>Ø</b> PGL (linguística) na UFSC”		
	(7) “gosto muito <b>[que]</b> me ensinar para Desenvolver”	Libras	Omissão de conjunção
	(8) “Estudo Mestrado area <b>PGL (linguística)</b> na UFSC”	Libras	Ordem das palavras
	(9) “Meu <b>favorito comida</b> Japonesa”	Libras	Ordem das palavras
	(10) “Meu <b>favorito cor:</b> azul”		
	(11) “Meu favorito comida <b>[é]</b> Japonesa”	Libras	Omissão de verbo
	(12) “Meu apelido <b>[é]</b> ‘XXXX’”		
	(13) “Aprendi muita coisa mha Vida, <b>[está/estou]</b> cada vez melhorando”	Libras	Omissão de verbo
	(14) “Porque eu vive na Cidade Pequena, <b>por causa</b> muito surdo não são fluente [...]”.	Libras	Seleção de conjunção

Fonte: Elaboração própria.

Em (1), o estudante utiliza o verbo “ser” num contexto muito semelhante ao que ocorre em Libras em “ASSUMIR IDENTIDADE SURD@”. O sinal ASSUMIR<sup>163</sup> em Libras, muitas vezes, é traduzido como “sou” pelos surdos, no sentido de “eu sou, eu assumo”. Esse fato pode ter levado a essa transferência que vemos no excerto (1).

De (2) a (6), temos casos de omissão de preposições e artigos. Como, ao lexicalizar essas frases em Libras, não temos a presença de conectivos, mas a justaposição dessas palavras de conteúdo, é possível que o estudante tenha sido influenciado pela estrutura dessa língua ao escrever essas frases em língua portuguesa.

Em (6), temos um caso que precisa ser detalhado. Conforme se pode ver no excerto (8), além da omissão de preposições e artigo, temos uma inversão na ordem dos constituintes “PGL” (o programa) e “linguística” (a área) nessa frase. É possível que a estrutura tópico-comentário da Libras tenha influenciado essa inversão: o tópico seria o nome do programa, o comentário (que está até mesmo entre parêntese) seria a informação sobre a área de atuação do programa. Uma sugestão de reescrita utilizando os mesmos itens lexicais do participante seria: “estudo mestrado na área de linguística (PGL) na UFSC”.

Sobre a omissão da conjunção “que” no excerto (7), já detalhamos anteriormente na análise do texto 2 da estudante 5. Em Libras, essa frase seria sinalizada da seguinte forma: EU GOSTAR-MUITO <sub>3s</sub>ENSINAR<sub>1s</sub><sup>164</sup> DESENVOLVER.

Em (9) e (10), temos a presença da ordem determinante-determinado nos termos destacados da mesma forma que ocorre em Libras: “ME@ **FAVORIT@ COMIDA JAPONESA**” e “ME@ **FAVORIT@ COR AZUL**”. Note-se que o estudante nem mesmo usa verbo de ligação nessas frases; em (10), ele substituiu o verbo de ligação por “dois pontos”, como se usa em linguagem de formulário.

Em (11) e (12), entretanto, o lugar do verbo de ligação está vazio. Em (13), também temos a omissão do verbo “estar”, auxiliar na locução verbal de gerúndio “está/estou melhorando”. Acreditamos que essa omissão possa ser uma influência da Libras, já que, nessa língua, o

---

<sup>163</sup> Para assistir ao vídeo do sinal ASSUMIR, favor consultar o site do software Identificador de Sinais do NALS/UFSC na “busca pelo português” em: <<http://idsinais.libras.ufsc.br/buscapt.php#>>. Acesso em 05/06/2015. Utilizar preferencialmente o navegador Mozilla Firefox.

<sup>164</sup> De acordo com Felipe (2007), “3s” significa “terceira pessoa do singular” e “1s”, “primeira pessoa do singular”. Nesse caso, o verbo com concordância ENSINAR é sinalizado voltado para o corpo do sinalizante, o “eu” da frase.

gerúndio não é formado por uma locução de dois verbos, mas por uma marca de flexão de aspecto sobre o verbo principal ou pela adição de itens lexicais que contextualizem a ação verbal.

Em (14), percebemos que a conjunção “por causa” está sendo usada num contexto indevido, pois a relação entre a segunda frase e a primeira é de “conclusão”, não de “causa”. Essa relação precisaria ser expressa por meio de uma conjunção conclusiva, como “por isso”. Acreditamos que a troca de “por isso” e “por causa” na escrita de surdos pode estar relacionada ao fato de POR-ISSO e POR-CAUSA serem sinalizados da mesma forma (ou de formas bastante semelhantes) em algumas variedades da Libras.<sup>165</sup>

### # Atividade 3:

Nesta subseção, trataremos das ocorrências de transferência interlinguística nos textos em língua portuguesa produzidos na terceira coleta (atividade 3), por cada participante. Lembramos que não participaram desta coleta os sujeitos P3, P6, P7 e P12. Além disso, os participantes P4, P9 e P10 não tiveram ocorrências de transferência interlinguística nesta atividade.

### Participante 1

Quadro 55 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LP, A3, P1)

Nível	Excerto	Língua	Aspecto
Sintático	(1) “[...] posso ter filhos que gostem <b>[de]</b> estudar”.	Libras/LI	Omissão de preposição

Fonte: Elaboração própria.

É possível que a omissão da preposição “de” no excerto acima tenha sido uma transferência da Libras (GOSTAR ESTUDAR). Por outro lado, ela também pode ter sido uma transferência da língua inglesa, já que, nessa língua, o verbo “gostar” (*like*) não exige preposição.

<sup>165</sup> No Dicionário da Língua Brasileira de Sinais do INES (RJ), publicado no site Acessibilidade Brasil (<http://www.acessobrasil.org.br/libras/>), essas duas conjunções sinalizadas de forma bastante semelhantes. Na variedade de Florianópolis, esses sinais são realizados da mesma forma (igual ao sinal POR-CAUSA do dicionário acima citado).

Lembramos que esta participante já apresentou, na atividade 2 em língua portuguesa, uma ocorrência que parece ter sido uma transferência da língua inglesa. É possível que, novamente, a estudante tenha usado seu texto em língua inglesa como base para a produção do texto em português e, sem perceber, tenha transferido a estrutura daquela para esta.

## Participante 2

Quadro 56 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LP, A3, P2)

Nível	Excerto	Língua	Aspecto
Sintático	(1) “meu plano de trabalho vai planejar para melhora 2014”	Libras	Ordem das palavras
	(2) “[...] estou <b>[em]</b> probatório”.	Libras	Omissão de preposição
	(3) “bolsa de estudo <b>[de]</b> doutorado”		
	(4) “[...] eu e meu namorado vamos viajar para Dubai <b>para que</b> queremos conhecer cultura diferente”.	Libras	Seleção de conjunção
Morfossintático	(5) “Meu trabalho como professor de Libras, [...] meu plano de trabalho <b>vai</b> planejar para melhora 2014.”	Libras	Seleção de forma verbal
Lexical	(6) “ <b>Meu</b> trabalho como professora de Libras na UFSC, meu plano de trabalho vai [...]”.	Libras	Seleção lexical

Fonte: Elaboração própria.

Em (1), a ordem utilizada (OSV) parece ter sido transferida da Libras, sendo “meu plano de trabalho” o objeto, “vai planejar” o verbo e “eu” o sujeito, mas que está omissa. De (2) e (3), temos omissões de preposição, possivelmente influenciadas pela estrutura da Libras.

Conforme comentamos na análise em língua inglesa, a omissão no excerto (2) é ambígua, pois, pode ter sido motivada tanto pela estrutura da Libras quanto pela própria língua portuguesa. Entretanto,

nós a categorizamos como interlinguística porque acreditamos que a transferência da Libras possa ter ocorrido apenas no nível do sintagma “probatório”, não no verbo “estou”, o qual não seria lexicalizado em Libras nesse contexto.

Em (4), a conjunção selecionada (“para que”) também remete à estrutura da Libras: <VIAJAR DUBAI PARA-QUE><sub>qu</sub> QUERER CONHECER CULTURA DIFERENTE. É como se a pessoa fizesse uma pergunta e, em seguida, ela mesma respondesse. Em português, a conjunção mais adequada para esse contexto seria “porque”.

Em (5), a forma selecionada é “vai”. Já que se trata da primeira pessoa do singular (“eu”), precisaria ser “vou”. Acreditamos que essa possa ser uma influência da Libras, pois, em algumas variedades regionais<sup>166</sup> e em algumas situações, pode-se sinalizar “EU V-A-I [...]” em vez de “EU V-O-U [...]”.

Em (6), temos o uso de “meu” no lugar de “eu”, talvez influenciado pela Libras, na qual em alguns contextos esses sinais são intercambiáveis, conforme já comentamos.

## Participante 5

Quadro 57 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LP, A3, P5)

Nível	Excerto	Língua	Aspecto
Sintático	(1) “[...] aula [de] ingles [...]”.	Libras	Omissão da preposição
	(2) “ajuda [a] aprender mais”		
	(3) “[...] carreira profissional [como] professor de Libras”	Libras	Omissão de conjunção
	(4) “Minha carreira profissional Ø [como] professor de Libras”	Libras	Omissão de verbo

Fonte: Elaboração própria.

A participante 5 teve praticamente apenas omissões como ocorrências de transferência interlinguística nesta atividade: em (1) e (2), omissão de preposição; em (3), omissão de conjunção; e, em (4), omissão de verbo.

No excerto (4), a estudante constrói uma frase nominal, possivelmente influenciada pela estrutura da Libras.

<sup>166</sup> Como na variedade do Rio de Janeiro, estado onde a participante nasceu.

## Participante 8

Quadro 58 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LP, A3, P8)

Nível	Excerto	Língua	Aspecto
Sintático	(1) “Eu vou <b>[me]</b> formar [...]”	Libras	Omissão de pronome
	(2) “Depois de <b>[me]</b> formar [...]”		
	(3) “formar <b>[uma]</b> família santa e feliz”	Libras	Omissão de artigo
	(4) “aprender sobre <b>[a]</b> cultura diferente de cada língua”		
	(5) “comecei <b>[a]</b> gostar muito de estudar”	Libras	Omissão de preposição

Fonte: Elaboração própria.

Conforme já comentamos, o verbo “formar” sem o acompanhamento do pronome oblíquo tem sido identificado por nós como uma possível influência da Libras. No texto 3 do participante 8 em língua portuguesa, houve a omissão desse pronome em (1) e (2).

Em (3), observamos a omissão do artigo indefinido “uma”; e, em (4), do artigo definido “a”.

Conforme comentamos anteriormente na análise da atividade 2 em língua inglesa, acreditamos que a estrutura em (4) possa ter sido influenciada pela Libras mesmo com a lexicalização da preposição “sobre”, pois essa preposição algumas vezes é traduzida para a Libras pelo sinal TEMA; em (5), observamos a omissão da preposição “a” entre os verbos da locução verbal “comecei a gostar”.

## Participante 9

Quadro 59 – Resumo da análise das ocorrências de transferência interlinguística (LP, A3, P9)

Nível	Excerto	Língua	Aspecto
Sintático	(1) “ainda não sei <b>o que tem temas...</b> ”	Libras	Seleção lexical e ordenação
	(2) “três <b>projetos de temas</b> ”	Libras	Ordem das palavras
	(3) “porque <b>[me]</b> apresentarei três eventos”	Libras	Omissão de pronome
	(4) “porque apresentarei <b>[em]</b> três eventos”	Libras	Omissão de preposição

	(5) “me chamará <b>[para]</b> participar”		
	(6) “Estou de férias graça à Deus que vou voltar para minha terra natal <b>com</b> minha família..”	Libras	Seleção de preposição
<b>Textual-Discursivo</b>	(7) “Então estou pensando no ano que vem [...]”.	Libras	Uso de marcador discursivo

Fonte: Elaboração própria.

Em (1), é possível que a estrutura da Libras “O-QUE TEMA” tenha sido a base para essa transferência. Nossa sugestão de reescrita seria: “quais serão/são os temas”.

Em (2), temos a ordem determinante-determinado, que pode ter sido influenciada pelo fato de, na Libras, haver a possibilidade de se lexicalizar primeiramente o “possuidor” (projetos) e, em seguida, o “possuído” (temas). É interessante perceber que a preposição é usada adequadamente no sintagma pelo participante, mesmo com a ordem dos termos invertida (“temas **de** projetos”).

Em (3), temos a omissão do pronome oblíquo; em (4) e (5), a omissão de preposições; em (6), acreditamos que o participante selecionou a preposição “com” baseando-se na estrutura da Libras. Nessa língua, essa conjunção pode ser traduzida por JUNTO. Em português, o sentido pretendido era “vou voltar para a minha terra natal **para junto da minha família**”. Entretanto, ao selecionar “com”, o sentido expresso foi “vou voltar para a minha terra natal **junto com a minha família**”, ou seja, entende-se que a família viajaria com ele.

Em nível textual/discursivo, temos a presença do marcador discursivo “então” (excerto 7), que, conforme comentários anteriores, parece ser uma transferência da oralidade em Libras.

Com isso, encerramos o capítulo de análise descritiva das ocorrências da estratégia de comunicação “transferência interlinguística”. A seguir, apresentaremos a análise descritiva das ocorrências da “transferência intralinguística”.





## 4 ESTRATÉGIA DE COMUNICAÇÃO “TRANSFERÊNCIA INTRALINGÜÍSTICA”: ANÁLISE DESCRITIVA

Conforme discutimos anteriormente, categorizamos como transferência intralingüística as ocorrências em que o participante parece estar testando suas hipóteses sobre as línguas inglesa e portuguesa com base no conhecimento que tem sobre essas línguas, fazendo supostas generalizações quanto à gramática e ao léxico, de forma mais consciente ou menos.

Nessa estratégia, os quadros que seguem com o resumo das análises trazem os excertos retirados dos textos dos participantes, o nível de análise linguística das ocorrências e o aspecto que provavelmente foi transferido.

### 4.1 PRODUÇÕES EM LÍNGUA INGLESA

#### # Atividade 1:

Nesta subseção, trataremos das ocorrências que foram categorizadas como transferência intralingüística nos textos em língua inglesa produzidos na primeira coleta (atividade 1) por cada participante.

#### Participante 1

Quadro 60 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralingüística (LI, A1, P1)

Nível	Excerto	Aspecto
<b>Sintático</b>	(1) “Life is XXXX of family”.	Seleção de preposição
<b>Lexical</b>	(2) “Life is XXXX of family”.	Seleção lexical
<b>Ortográfico ou Lexical</b>	(3) “word” (world)	Omissão de letra ou Seleção lexical

Fonte: Elaboração própria.

Em (1), observamos o uso do verbo “is” no lugar da preposição “in” e da preposição “of” no lugar de “with”, tendo como referência a frase correspondente no texto em língua portuguesa desta mesma participante: “Morei em XXXX junto com a família”. Dessa forma, acreditamos que a estudante tenha selecionado itens lexicais/funcionais

dos quais tinha conhecimento (“*is*” e “*of*”) para preencher o espaço dos conectivos apropriados ao contexto da frase.

Brochado (2003), com relação à escrita de surdos em língua portuguesa como L2, afirma que é característica do nível 1 da interlíngua desses sujeitos a “falta ou inadequação de elementos funcionais (artigos, preposição, conjunção)” (BROCHADO, 2003, p. 308). Acreditamos que um processo análogo a esse ocorre na escrita de surdos em inglês-L3, conforme sustentaremos ao longo desta análise.

Pizzio (2008, p. 79) identificou as preposições como sendo “elementos que geram bastante dificuldade para os surdos”, mesmo surdos cursando o nível superior, como foi o caso dos participantes de seu estudo. Para a autora, essa classe gramatical é complexa para falantes de L2, especialmente se considerarmos que muitos surdos, apesar de terem estudado português ao longo de toda a educação básica, foram expostos a uma metodologia de ensino de português como L1.

Nós temos observado a omissão, a adição e a seleção não padrão desses elementos nos textos em inglês dos participantes desta pesquisa. Entretanto, consideramos que essa suposta “inadequação” seja um progresso se comparada à falta/omissão desses elementos, pois, ao tentar utilizá-los, o estudante demonstra que tem consciência da existência deles e se engaja na tarefa de empregá-los. Se levarmos em conta o arcabouço teórico das estratégias de comunicação, podemos dizer que essa atitude do aprendiz é uma atitude de “realização”<sup>167</sup> (FAERCH; KASPER, 1983).

Em (2), observamos o uso do substantivo “*life*” provavelmente na posição de verbo (“*live*”), se levarmos em conta a frase correspondente em língua portuguesa, sobre a qual comentamos anteriormente. A proximidade semântica (além da proximidade gráfica) entre os dois vocábulos pode ter favorecido essa troca.

Se pensarmos que, em Libras, o mesmo sinal é usado para “vida” e “viver”, poder-se-ia argumentar que a troca de uma palavra pela outra foi influenciada pela Libras, mas acreditamos que não é o caso. No máximo, poderia ter sido influenciada pela glosa do sinal ou pelas possibilidades de tradução para o português, mas não pelo sinal em si, cuja forma não é alfabética. Nesses casos, não temos como afirmar categoricamente se se trata de uma transferência intralinguística ou inter/intralinguística. Nossa decisão por categorizar a ocorrência em (2) como transferência intralinguística toma como pista a semelhança gráfica entre “*life*” e “*live*”.

---

<sup>167</sup> “*Achievement strategies*” (“estratégias de realização”).

Em (3), percebemos que está faltando a letra l em “world”. O que nos faz acreditar que a estudante está se referindo a “world” (“mundo”, em português) e não a “word” (“palavra”, em português) é o contexto em que essa palavra está inserida (“*quero word own studyng*”) – análogo ao seu texto em língua portuguesa, no qual ela usa a frase “quero estudar mais em fora de país”. No caso do texto em inglês, “estudar no mundo” (“*word own studyng*”) seria equivalente a “estudar fora do país”.

É possível que essa escrita tenha sido resultado de uma tentativa da estudante de escrever a palavra “world”, esquecendo-se da letra l ou que ela tenha confundido “word” e “world”, generalizando o uso da primeira para o contexto da segunda devido à semelhança na grafia das duas palavras, as quais estamos considerando “parônimas”<sup>168</sup> (ANTUNES, 2012).

Tarone, Cohen e Dumas (1983), quando tratam da supergeneralização em nível lexical, estão se referindo à questão semântica. Acreditamos que, no caso do excerto (3), a possível generalização do item lexical “word” para o contexto de “world” não se dá de forma alguma por aproximação semântica, como as demais transferências em nível lexical, mas sim gráfica.

Como afirma Gesueli (1998), muitas vezes o surdo faz um recorte da palavra escrita, escrevendo-a com base no que conseguiu memorizar. No caso da participante 1, é possível que ela só tenha conseguido memorizar essas letras de “world”, o que favorece a mudança no significado pretendido, já que o leitor pode interpretá-la como “word”. Sobre isso, Silva (2013) ressalta que algumas trocas ortográficas na escrita de surdos acarretam mudanças no significado da palavra-alvo.

## Participante 2

Quadro 61 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A1, P2)

Nível	Excerto	Aspecto
Sintático	(1) “I’M CARIOCA IN RIO DE JANEIRO”	Seleção de preposição
	(2) “teacher <b>from</b> children”	
	(3) “teacher from children deaf <b>[at]</b> an school”	Omissão de preposição

<sup>168</sup> Parônimos: palavras que apresentam grafia e/ou pronúncia parecidas, mas significados diferentes.

	(4) “master’s $\emptyset$ the UFSC”	Omissão de preposição / Adição de artigo
<b>Morfossintático</b>	(5) “MY BROTHER KNOW [...]”	Omissão de desinência verbal
<b>Ortográfico ou Lexical</b>	(6) “witch” (with)	Adição de letra ou Seleção lexical
	(7) “an” (and)	Omissão de letra ou Seleção lexical
<b>Ortográfico</b>	(8) “leard” (learn)	Troca de letra
	(9) “creasy” (crazy)	Adição e troca de letras

Fonte: Elaboração própria.

Em (1) e (2), as preposições selecionadas pela participante provavelmente foram generalizadas para os contextos dos excertos; em (1), “*in*” foi selecionada no lugar de “*from*”; e, em (2), “*from*” foi selecionada no lugar de “*of*”; em (3), a preposição foi omitida, assim como em (4). Não acreditamos que essas omissões tenham sido uma transferência da Libras, pois a participante usa preposições em outras frases desse mesmo texto e, inclusive artigo antes de “*school*” e “UFSC”, o que possivelmente não ocorreria em caso de transferência da estrutura da Libras. Supomos que essas omissões possam ser hipóteses do aprendiz com base na própria língua inglesa, e também não descartamos a possibilidade de serem lapsos de escrita/reescrita.

Neste capítulo, portanto, estão categorizadas as omissões de preposição em estruturas nas quais o artigo que acompanha o nome-núcleo do sintagma está expresso. Mesmo se tratando de um tipo de ocorrência ambíguo, que pode ser tanto de ordem intralinguística quanto interlinguística (da Libras), argumentamos que a presença do artigo é uma possível evidência de que não foi a Libras que influenciou essa estrutura.

Quanto à adição do artigo definido em (4), é possível que seja uma generalização da regra sobre a presença de artigos antes de substantivos em língua inglesa. Assim, o artigo acaba sendo usado para além dos contextos em que se faz necessário.

O uso de artigos, mesmo em contextos em que eles não são exigidos, como no excerto (4) acima, indica um progresso em termos de proficiência na língua-alvo por parte do aprendiz, se partimos do princípio que a Libras — sua L1 e potencialmente sua principal fonte de transferências — não realiza esses elementos.

Quanto ao nível morfossintático, no excerto (5), parece que temos a generalização da forma “*know*” (em vez de “*knows*”) para todas as pessoas do discurso no presente simples.

Em (6) e (7), temos casos em que pode ter havido adição/omissão de letras (nível ortográfico) ou que a estudante pode ter confundido palavras existentes em inglês com grafia parecida, como “*witch*” e “*with*”. Por essa razão, estamos considerando uma ocorrência em nível lexical, pois pode repercutir na interpretação equivocada do enunciado.

Silva (2013) constatou que ter o mesmo número de sílabas, letras comuns ou a mesma letra inicial são fatores que favorecem o estabelecimento de uma similaridade ortográfica entre palavras em inglês (L3) pelo surdo. É o que vemos acontecer nos excertos (6) e (7) e no excerto (1) da participante 1, fato anteriormente discutido.

Em (8) e (9) temos ocorrências típicas do nível ortográfico. Ao contrário da transferência interlinguística, na intralinguística, a base para a transferência são as palavras da própria língua inglesa, ou seja, estamos considerando as hipóteses de escrita do aprendiz surdo tomando como ponto de partida essa língua. De acordo com Padden (1993), essas tentativas de escrita do surdo podem estar baseadas tanto nos aspectos visuais das palavras quanto na percepção de regularidades na escrita da língua inglesa.<sup>169</sup> Em Silva (2013), os surdos memorizaram com mais consistência as letras iniciais das palavras em inglês (L3). Em nossa pesquisa, isso também é recorrente, como nos excertos (8) e (9) anteriores.

Em (8), temos a troca de “n” por “d” e, em (9), a adição de “e” e a troca de “z” por “s”. Conforme sustenta Silva (2013), quanto à escrita de surdos em inglês-L3, por memorizar as palavras em sua globalidade, observa-se que o surdo pode cometer “erros visuais”, como troca e inversão de letras. A troca de “z” por “s”, por exemplo, pode ser justificada do ponto de vista da semelhança gráfica: são duas letras baixas e com formato sinuoso.

---

<sup>169</sup> O estudo de Padden (1993) analisa a escrita de crianças surdas em inglês-L2. Aqui analisamos a escrita em inglês-L3 por surdos adultos, mas, guardadas as devidas proporções, as considerações de Padden são cabíveis também em nosso contexto.

### Participante 3

Quadro 62 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A1, P3)

Nível	Excerto	Aspecto
Ortográfico	(1) “beatiful” (beautiful)	Omissão de letra

Fonte: Elaboração própria.

Em (1), a estudante omite a letra a da palavra “*beautiful*”. Conforme mencionamos antes, trata-se de uma tentativa da estudante de produzir a palavra com os recursos que possui, com o que conseguiu memorizar e hipotetizar sobre a escrita dessa palavra.

### Participante 4

Quadro 63 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A1, P4)

Nível	Excerto	Aspecto
Sintático	(1) “NOW I STUDY MASTER IN LINGUISTIC <b>ON</b> UFSC.”	Seleção de preposição
	(2) “TO TALK <b>[TO]</b> A FRIENDS”	Omissão de preposição
Morfossintático	(3) “TO TALK A FRIENDS”	Seleção de determinante
Lexical	(4) “[...] TWO BROTHERS AND THREE <b>DALGHET</b> ”. (5) “I DON’T LIKE <b>PERSONS</b> ARROGANTES.” (6) “I LIKE [...] TO <b>SEE</b> FILM [...]”.	Seleção lexical
Ortográfico	(7) “TRHEE” ( <b>three</b> )	Inversão de letras
	(8) “DALGHET” ( <b>daughter</b> )	Troca, inversão e omissão de letras
	(9) “HO-DOG” ( <b>hot-dog</b> ) (10) “COMUNICATION” ( <b>communication</b> ) (11) “INTERATION” ( <b>interaction</b> ) (12) “TECNOLOGY” ( <b>technology</b> )	Omissão de letras

Fonte: Elaboração própria.

Em nível sintático, identificamos: (1) uma possível generalização do uso da preposição “*on*” para o contexto trazido no excerto (lugares específico, como “UFSC”); e (2) a omissão da preposição “*to*” após o verbo “*talk*”, a qual não acreditamos ser influenciada pela Libras por causa da presença do artigo “*a*” — que não ocorreria em caso de transferência da Libras.

Em nível morfossintático, observamos o uso do artigo “*a*” antes do substantivo “*friends*” em (3). O estudante generaliza o uso desse artigo, que é usado no “singular”, para contextos de “plural”.

De (4) a (7), temos ocorrências de possíveis generalizações intralinguísticas em nível lexical. Em (4), vemos o uso de “*DALGHET*”, provavelmente, trata-se de uma tentativa de escrever “*daughter*” (“filha”, em português), no lugar de “*sister*” (“irmã”), informação essa que foi confirmada no texto de P4 em língua portuguesa; em (6), temos o uso de “*see*” no lugar de “*watch*”.

Em (5), temos uma possível generalização lexical em nível de registro: o uso de “*persons*” em vez de “*people*”. Dado o contexto informal da escrita do participante, o segundo termo seria o mais apropriado. Acreditamos que essa escolha lexical não tenha sido uma transferência da língua portuguesa (baseada em “*peessoas*”) devido ao nível de conhecimento em língua inglesa que este participante já tinha ao iniciarmos o nosso curso.

De (7) a (12) temos ocorrências em nível ortográfico: em (7), a inversão das letras r e h; em (8), a troca da letra u por l, a inversão das letras e e t e a omissão da letra r e, de (9) a (12), omissões de letras. Conforme examinamos anteriormente, essas produções podem ser tanto recortes visuais feitos pelo estudante na escrita das referidas palavras em inglês, com base em sua memória visual, como podem ser hipóteses suas sobre o funcionamento da ortografia da língua inglesa.

Nos casos (10), (11) e (12), é interessante observar que as letras omissas também não fazem parte da escrita dessas palavras em português (**com**unicação, **inter**ação, **tec**nologia), o que nos leva a não descartar o fato de que a língua portuguesa também possa ter influenciado parte dessas transferências.

## Participante 5

Quadro 64 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A1, P5)

Nível	Excerto	Aspecto
Ortográfico	(1) <u>TH</u> WO (two)	Adição de letras
	(2) <u>THE</u> WE (three)	Troca e inversão de letras

Fonte: Elaboração própria.

Em (1), é possível que a escrita de “*three*” tenha influenciado a de “*THWO*” na adição da letra “h”; em (2), é possível que “*two*” tenha influenciado a escrita de “*THEWE*” na troca da letra r por w e na posição em que ela se encontra (antes da vogal final). Como temos discutido, o aspecto visual das palavras é um fator de muita influência nas hipóteses de escrita dos surdos em nível inicial.

## Participante 6

Quadro 65 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A1, P6)

Nível	Excerto	Aspecto
Sintático	(1) “I can <b>to</b> learn [...]”.	Adição da partícula de infinitivo “to”
	(2) “I not like <b>[to]</b> study [...]”.	Omissão da partícula de infinitivo “to”
	(3) “I like <b>[to]</b> eat [...]”.	
Lexical	(4) “I not like study <b>spain</b> [...]”.	Seleção lexical
Ortográfico	(5) “stud <u>i</u> ng” (stud <u>y</u> ing)	Omissão de letras
	(6) “grad <u>u</u> tion” (grad <u>u</u> ation)	

Fonte: Elaboração própria.

Em nível sintático, temos o uso generalizado da partícula “to”, formadora de infinitivo, antes do verbo “*learn*” e após o verbo “*can*” no excerto (1). Como, nesse caso, o infinitivo é “vazio” (*bare infinitive*), não há necessidade de lexicalizar essa partícula. Já em (2) e (3), temos a omissão dessa partícula após o verbo “*like*”. Porém, nesse caso, como o infinitivo é “preenchido” (“*full infinitive*” ou “*to-infinitive*”), seria necessária a sua lexicalização.

Em (4), o estudante utiliza o item lexical “*spain*”, num contexto em que “*Spanish*” seria cabível. Nesse caso, pode ser que a Libras tenha



uma parcela de influência, já que “espanhol” e “Espanha” têm o mesmo sinal.

Em (5) e (6), temos ocorrências em nível de ortografia: omissão das letras y e a, respectivamente.

## Participante 7

Quadro 66 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A1, P7)

Nível	Excerto	Aspecto
Sintático	(1) “[...] I love <b>is</b> my girl is bonita”	Adição de verbo

Fonte: Elaboração própria.

O estudante adiciona a forma “*is*” do verbo *to be* entre o verbo “*love*” e o suposto objeto “*my girl*”. Como afirma Brochado (2003), no nível 2 da interlíngua Libras–português de estudantes surdos, observa-se a “inserção de muitos elementos do Português, numa sintaxe indefinida” (BROCHADO, 2003, p. 309).

O excerto (1), em inglês, mesmo se tratando de uma produção na interlíngua Libras–português–inglês, parece ser análogo aos casos de que trata Brochado nessa afirmação, guardadas as devidas proporções. Vemos nesse enunciado uma sintaxe indefinida, com um verbo deslocado dentro do enunciado (“*is*”) e um sintagma (“*my girl*”) sendo, ao mesmo tempo, objeto de uma sentença e sujeito de outra.

## Participante 8

Quadro 67 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A1, P8)

Nível	Excerto	Aspecto
Sintático	(1) “to travel <b>on</b> Madrid”	Seleção de preposição
	(2) “[...] I did cathequist course <b>for</b> church <b>of</b> the deaf [...]”	
	(3) “for <b>Ø</b> church of the deaf”	Omissão de artigo
	(4) “Youth Day World”	Ordem das palavras
Morfossintático	(5) “I was <b>choose</b> [...]” (6) “This Youth Day World <b>were</b> only experience [...]”	Seleção de verbo (concordância verbal)

Lexical	(7) “travel on Madrid, <b>Spanish</b> ” (8) “[...] <b>only</b> experience for me”	Seleção lexical
---------	--	-----------------

Fonte: Elaboração própria.

Em nível sintático, vemos que, em (1), a preposição “*on*” foi a selecionada para acompanhar o verbo “*to travel*” no lugar de “*to*”. Em (2), as preposições selecionadas dizem respeito a outras relações sintagmáticas. Acreditamos que em vez de “*for*” o contexto pede “*in*” e, em vez de “*of*”, “*for*”.

Em (3), temos a omissão do artigo.<sup>170</sup> Diferentemente das omissões de artigo categorizadas na análise interlinguística, neste capítulo teremos as ocorrências em que a preposição que acompanha o nome-núcleo do sintagma está expressa. Acreditamos que essa seja uma possível evidência de que não foi a Libras que influenciou a estrutura, pois, nessa língua, nem preposição nem artigo estariam expressos em situações como essa. Assim, mesmo se tratando de uma ocorrência ambígua, que pode ser tanto intralinguística quanto interlinguística (da Libras), a primeira hipótese nos parece mais forte.

Em (4), a ordem utilizada no sintagma não coincide com a da Libras nem com a da língua portuguesa, ou seja, acreditamos que “*Youth Day World*” seja uma hipótese do estudante quanto à ordenação de palavras na língua inglesa.

Quanto ao nível morfossintático, observamos a seleção de “*choose*” em vez de “*chosen*” (excerto 4) e de “*were*” no lugar de “*was*” (excerto 5). No primeiro caso, a forma do *simple past* foi generalizada para o contexto do *past participle*. No segundo caso, a forma plural “*were*” foi generalizada para uma situação em que o sujeito estava no singular.

Em nível lexical, no excerto (6), observamos o uso da palavra “*Spanish*” no lugar de “*Spain*”, ao contrário do que ocorreu com o participante 6, que usou a segunda no lugar da primeira. Em (7), “*only*” está sendo usado no lugar de “*unique*”. Enquanto em (6), a aproximação entre as palavras é de ordem semântica e gráfica e, em (7), é apenas semântica.

<sup>170</sup> Uma possível reformulação desse sintagma seria “*in a church for the deaf*”.

## Participante 9

Quadro 68 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A1, P9)

Nível	Excerto	Aspecto
Sintático	(1) “I want to know <b>for</b> USA and England”	Adição de preposição
	(2) “want <b>[to]</b> do”	Omissão da partícula de infinitivo “to”
Morfossintático	(3) “new’s friend’s”	Adição de ‘s
Lexical	(4) “B.a. of teacking in lether/LSB” (5) “ <b>do</b> new’s friend’s”	Seleção lexical
Ortográfico	(6) “teacking” (teaching) (7) “lether” (letter) (8) “teack” (teach)	Trocas de letras

Fonte: Elaboração própria.

Com relação à sintaxe, temos a adição da preposição “*for*” a um contexto onde ela geralmente não é utilizada (acompanhando o verbo “*know*”) no excerto (1) e, no excerto (2), temos a omissão da partícula “*to*” entre os verbos “*want*” e “*do*”.

No nível morfossintático (excerto 3), o estudante generaliza o uso do “apóstrofo” para um contexto que não é de posse, mas sim de plural (*new friends*). Conforme já mencionamos na análise interlinguística, o uso da marca de plural –s no adjetivo parece ser uma transferência da língua portuguesa, mas estamos considerando a generalização exclusiva do “s” uma transferência da própria língua inglesa, ou seja, intralinguística.

Quanto ao léxico, em (4), temos uma construção bem criativa – “*B.a. of teacking in lether/LSB*” –, provavelmente baseada na expressão do inglês “*B.a. of Arts in English*”. Acreditamos que, ao fazer essa adaptação, o participante quisesse se referir a “graduação/licenciatura em Letras/Libras”.

Em (5), o estudante usa o item lexical “*do*” no lugar de “*make*”, uma troca bastante comum entre aprendizes de inglês como L2, já que ambas as palavras se referem ao verbo “fazer”.

Quanto à grafia, temos as ocorrências (6), (7) e (8): “*teacking*” (troca de “h” por “k”), “*lether*” (troca de “t” por “h”) e “*teack*” (troca de “h” por “k”). É interessante observar que as letras trocadas nesses casos (h, k e t) são todas letras “altas”, “compridas”, o que nos leva a levantar

a hipótese de que esse traço de semelhança na forma dessas letras tenha influenciado a sua troca, conforme estudo de Padden (1993), já comentado neste trabalho.

## Participante 10

Quadro 69 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A1, P10)

Nível	Excerto	Aspecto
Sintático	(1) “‘porque’ important <b>of</b> my academy.”	Seleção de preposição
Lexical	(2) “‘porque’ important of my <b>academy</b> .”	Seleção lexical
Ortográfico	(3) “studient” (student)	Adição de letra
	(4) “P.HD” (PhD ou Ph.D.)	Abreviação

Fonte: Elaboração própria.

Em (1), o estudante generalizou a preposição “*of*” para uma situação onde caberia “*to*”; em (2), o item lexical selecionado (“*academy*”) tem uma aproximação semântica com o significado pretendido pelo estudante (“*academic life*”); em (3), a letra i foi adicionada a “*student*”. É possível que o estudante tenha se baseado em formas verbais como “*studies*”, “*studied*”, “*studying*” para fazer essa adição; em (4), a abreviatura de “*Philosophy Doctor*” (Ph.D) é utilizada, mas com o ponto no lugar indevido — após a letra “p”. Ao visualizar a abreviatura em sua globalidade, sem atentar para a expressão-fonte, é compreensível que haja esse tipo de troca na pontuação.

## Participante 11

Quadro 70 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A1, P11)

Nível	Excerto	Aspecto
Sintático	(1) “doutorado <b>in</b> UFSC” (at)	Seleção de preposição
Ortográfico	(2) “Good <b>bay</b> ” (good bye)	Troca e inversão de letras
	(3) “[...] i deaf, <b>studie</b> doutorado [...]” (study)	Troca de letras

Fonte: Elaboração própria.

Em (1), a preposição selecionada antes do adjunto adverbial de lugar (“*in*”) está semanticamente adequada, entretanto, em inglês, quando nos referimos a lugares específicos (como “UFSC”), a preposição a ser colocada é “*at*”.

Em (2), acontece um fato curioso: parece-nos que a estudante se baseou na forma oral da língua inglesa [baɪ], provavelmente visualizada pela leitura labial, para produzir a forma “*bay*”. Essa nossa hipótese está embasada no fato de que a estudante relata em seu questionário de sondagem sua prática com oralização. Na escrita, ela troca “e” por “a”, e inverte a posição com “y”.

Em (3), a estudante troca a letra final y por “ie”. Talvez ela tenha sido influenciada pela forma “*studies*” (usada na 3ª pessoa do singular no presente simples) e/ou “*studied*” (usada por todas as pessoas do discurso no passado simples), talvez acreditando que, para a primeira pessoa do singular no presente, bastasse excluir a letra final dessas formas.

## Participante 12

Quadro 71 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A1, P12)

Nível	Excerto	Aspecto
<b>Sintático</b>	(1) “[I] [am] Learning”	Omissão de verbo auxiliar
<b>Morfossintático</b>	(2) “[I] likes Ingles” (3) “[I] Learning Studies Ingles”	Adição de desinência verbal

Fonte: Elaboração própria.

Em (1), destacamos a omissão do verbo auxiliar “*am*” na locução verbal “*am learning*”. Acreditamos que, nessa situação, a hipótese de transferência interlinguística da Libras (na omissão do verbo auxiliar) não seja tão forte porque a forma “*learning*” aparece conjugada com –*ing*. Caso fosse uma transferência da Libras, acreditamos que o verbo estaria em sua forma infinitiva nua (“*learn*”).

Em (2) e (3), é interessante observar que, em vez de utilizar o verbo em sua forma infinitiva (“*like*”, “*study*”), o que seria mais esperado entre iniciantes, este estudante faz uso das desinências que fazem parte da conjugação para a 3ª pessoa do singular no presente simples (“*likes*”, “*studies*”).

## # Atividade 2:

Nesta subseção, trataremos das ocorrências que foram categorizadas como transferência intralinguística nos textos em língua inglesa produzidos na segunda coleta (atividade 2) por cada participante.

### Participante 1

Quadro 72 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A2, P1)

Nível	Excerto	Aspecto
Sintático	(1) “Life <b>a</b> Florianópolis, studing PHD <b>of</b> Linguistic <b>an</b> University Federation of Santa Catarina”.	Seleção de artigo e preposição
	(2) “I can communication <b>of</b> English writing”	
Lexical	(3) “ <b>Life</b> a Florianópolis, studing PHD of Linguistic [...]”.	Seleção lexical
	(4) “Thank you by help Culture Deaf for Desenvolviment my <b>live</b> ”.	
	(5) “ <b>Thank you</b> by help Culture Deaf for Desenvolviment my live”.	Seleção lexical
	(6) “PHD of <b>Linguistic</b> ”	Seleção lexical
Ortográfico	(7) “studing” (studying)	Omissão de letra

Fonte: Elaboração própria.

Com relação ao nível sintático, em (1), a estudante seleciona os artigos “*a*” e “*an*” no lugar das preposições “*in*” e “*at*” e a preposição “*of*” no lugar de “*in*”; em (2), a preposição “*of*” também foi selecionada no lugar de “*in*”. Conforme comentamos anteriormente, vemos essas tentativas de utilizar elementos funcionais como sendo positivas, tendo em vista que muitos deles não são usados na língua materna dos participantes, a Libras. No texto em língua portuguesa, esta estudante faz uso dos conectivos adequadamente: “Moro **em** Florianópolis, estudo doutorado **em** Linguística **na** Universidade Federal de Santa Catarina” e “Eu posso comunicar **em** Escrita de Inglês”.

Quanto ao nível lexical, acreditamos que esta participante tenha trocado o substantivo “*life*” pelo verbo “*live*” e vice-versa, conforme excertos (3) e (4). No texto correspondente em língua portuguesa, ela escreve “**Moro** em Florianópolis” e “me ajudou para desenvolver a

minha **vida**”. A semelhança visual-ortográfica (além da proximidade semântica) é um fator que pode favorecer a troca dessas duas palavras, visto que há apenas uma letra que difere uma da outra.

Em (5), observamos o uso cristalizado da expressão “*thank you*” em um contexto em que o objeto do verbo “*thank*” é “*deaf culture*”, e não “*you*”. A estudante usa essa expressão como uma frase feita, uma fórmula, para significar “obrigada” (conforme tradução da própria estudante no texto em língua portuguesa).

Em (6), temos o uso do adjetivo “*Linguistic*” em vez do substantivo “*Linguistics*”. Entretanto, não descartamos a possibilidade de a omissão do “s” ter sido um lapso de grafia.

No nível ortográfico propriamente dito, temos o excerto (7) – “*studing*”. Ao apagar a letra y e acrescentar a terminação *-ing*, é possível que a estudante esteja generalizando a regra que se aplica a “*studied*” e “*studies*”, casos nos quais o “y” é trocado por “i” ao se acrescentar as terminações *-ed* e *-es*. A justificativa para a queda do “y”, nesses dois casos, é de ordem fonética, logo, não é algo tão significativa para os surdos. Dessa forma, a generalização com base apenas na visualidade (omissão do “y” em todos os casos) se torna ainda mais propícia.

## Participante 2

Quadro 73 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A2, P2)

Nível	Excerto	Aspecto
Sintático	(1) “like <b>[to]</b> go <b>at [the]</b> cinema”	Omissão da partícula de infinitivo “to” e artigo / Seleção de preposição
	(2) “[...] I will stund <b>of [the]</b> EUA or London”.	Seleção de preposição / Omissão de artigo
	(3) “Love <b>the of</b> viajar [...]”.	Adição de artigo e preposição
	(4) “Love [...] <b>[to]</b> meet culture of Brasil [...] out of <b>[the]</b> country”.	Omissão da partícula de infinitivo “to” e artigo
	(5) “stund PHD <b>of</b> UFSC”	Seleção de preposição
Lexical	(6) “I am <b>male</b> ”	Seleção lexical
Ortográfico	(7) “bu <u>y</u> ” (bu <u>t</u> )	Troca de letra ou

<b>ou Lexical</b>		seleção lexical
	(8) “ <u>from</u> ” (for)	Adição/inversão de letra ou seleção lexical
	(9) “ <b>On</b> day” (one)	Omissão de letra ou Seleção lexical
<b>Ortográfico</b>	(10) “be <u>a</u> cuse” (because)	Inversão e omissão de letras
	(11) “chid <u>l</u> en” (child <u>r</u> en)	
	(12) “con <u>v</u> e <u>v</u> ir” (conv <u>i</u> <u>v</u> er)	
	(13) “comun <u>n</u> nity” (community)	Seleção da letra duplicada
	(14) “str <u>o</u> ry” (story)	Acréscimo de letra

Fonte: Elaboração própria.

Quanto ao nível sintático, identificamos omissão da partícula “to” antes de verbos (excertos 1 e 4), omissão de artigo (excertos 1, 2 e 4) generalização no uso de preposições (excertos 1, 2, 3 e 5) e de artigo (excerto 4). É interessante perceber que esta estudante tem consciência da necessidade do uso de preposição antes de adjuntos adverbiais de lugar, mesmo não selecionando as preposições devidas ainda. Conforme comentamos anteriormente, consideramos essa postura mais pró-ativa se comparada à possibilidade de não lexicalizar esses elementos por receio de errar, pois, assim, a estudante verbaliza suas hipóteses sobre a língua. Quanto à omissão dos artigos, não acreditamos que seja uma transferência da Libras, pois observamos a lexicalização das preposições que os acompanham, o que não ocorreria em caso de transferência direta da Libras.

Com relação ao excerto (3), a participante acrescenta um artigo e uma preposição antes do objeto do verbo “love”, procedimento desnecessário. Parece ser uma generalização na própria língua inglesa, já que, tanto em português quanto em Libras, não temos conectivo entre o verbo “amar” e seu objeto.

Em (6), temos o uso do item lexical “male”. Acreditamos que “female” fosse o item intencionado pela estudante. É possível que, como “male” está contido na palavra “female”, isso tenha favorecido a troca.

De (7) a (9), temos construções que podem ser tanto de base ortográfica (hipóteses de escrita da estudante) quanto de base lexical (seleção lexical indevida por semelhança gráfica entre as palavras). Em (7), “t” aparece no lugar de “y” na posição de letra final; em (8), a letra m é adicionada, e as letras o e r aparecem invertidas; em (9), a letra final e é omitida.



De (10) a (14) parece que temos casos de generalização no nível ortográfico propriamente dito. Em (10), (11) e (12), identificamos a inversão de letras; em (11), observamos também a omissão da letra r; em (13), a estudante duplica o n em vez do m; em (14), a letra r é adicionada.

De acordo Perfetti e Sandak (2000), o surdo, aprendiz de uma língua oral na forma escrita, tende a cometer erros de inversão de letras em vez de erros fonologicamente embasados, como os aprendizes ouvintes, justamente por conta da forte relação visual que estabelece com a escrita. Essa relação visual com a escrita, conforme vimos comentando ao longo desta análise, pode se materializar não apenas na inversão de letras, mas também na substituição de letras graficamente semelhantes (PADDEN, 1993), como observamos com as letras m e n, no excerto (13).

Da mesma forma, a adição e a omissão de letras têm relação com a “relevância que tem o visual” para o surdo, sustentado por Gesueli (1998, p. 107). Conforme comentamos anteriormente, para essa autora, ao memorizar as palavras em sua globalidade, com base na referência visual e não na sonora, o surdo acaba retendo apenas algumas das letras constituintes das palavras que está aprendendo, principalmente no início da aquisição da língua-alvo. É o que estamos observando na aquisição da língua inglesa escrita pelos surdos desta pesquisa.

### Participante 3

Quadro 74 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A2, P3)

Nível	Excerto	Aspecto
<b>Sintático</b>	(1) “‘nasci’ <b>to</b> XXXX <sup>171</sup> ”.	Seleção de preposição
<b>Morfossintático</b>	(2) “I <b>is</b> population school”.	Seleção de forma verbal (concordância)

Fonte: Elaboração própria.

Em (1), a preposição “to” foi generalizada para o contexto em que caberia “in”, antes de um adjunto adverbial de lugar (lugar de nascimento); em (2), a forma verbal selecionada (“is”) — típica das pessoas *he*, *she* e *it* — foi generalizada para a pessoa do discurso *I*.

---

<sup>171</sup> XXXX = lugar

## Participante 4

Quadro 75 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A2, P4)

Nível	Excerto	Aspecto
Sintático	(1) “I LIKE [to] GO [...]”	Omissão da partícula de infinitivo “to”
	(2) “I WANT [to] MEET [...]”	
Ortográfico	(3) “BECH” (be <u>a</u> ch)	Omissão de letras
	(4) “MONING” (mo <u>r</u> ning)	
	(5) “COMMUNITE” (communit <u>y</u> )	Troca de letras
	(6) “WIRITE” (wri <u>t</u> e)	Adição de letras

Fonte: Elaboração própria.

Em (1) e (2), a partícula “to” é omitida antes das formas verbais “go” e “meet”; em (3) e (4), as letras a e r foram omitidas, respectivamente; em (5), a letra final foi trocada, talvez até por influência da língua portuguesa (“comunidade”), mas essa é apenas uma suposição; em (6), a letra i foi adicionada após a letra inicial.

## Participante 5

Quadro 76 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A2, P5)

Nível	Excerto	Aspecto
Morfossintático	(1) “My family live[s] in XXXX”	Omissão de morfema (desinência verbal)
Lexical	(2) “Sempre vou nas <b>holiday find</b> (meet) family”.	Seleção lexical
Ortográfico ou Lexical	(3) “bitter” (bet <u>t</u> er)	Troca de letras ou seleção lexical
	(4) “heat” (ho <u>t</u> )	Troca e adição de letras ou Seleção lexical
	(5) “what” (wa <u>n</u> t)	Troca/inversão da ordem das letras ou seleção lexical
Ortográfico	(6) “het” (ho <u>t</u> )	Troca de letras
	(7) “inglish” (En <u>g</u> lish)	
	(8) “Washington” (Wa <u>s</u> hington)	Omissão de letras

Fonte: Elaboração própria.

Em (1), a forma verbal selecionada (*live*) é generalizada para a terceira pessoa do singular do presente simples, contexto no qual se adiciona o morfema –s, desinência número-pessoal, para fazer a concordância.

Em (2), os itens lexicais são selecionados pela estudante provavelmente por aproximação semântica: “*holiday*” (“feriado”, em português) no lugar de “*vacation*” (“férias”), “*find*” (“encontrar”, “achar”, “descobrir”) no lugar de “*meet*” (“encontrar”, “agrupar-se”). Com relação a “*find*” e “*meet*”, parece que a participante ficou na dúvida e acabou escrevendo as duas opções — a segunda entre parêntese — para ter maior garantia de compreensão por parte do leitor, o que consideramos uma ação estratégica que visa à comunicação.

As palavras em (3), (4) e (5) podem ser resultado de tentativas de escrita (hipóteses) ou podem ter sido selecionadas por semelhança gráfica. Em (6), (7) e (8), temos hipóteses de escrita: a troca da letra mediana o por e em “*het*”; a troca da letra inicial e por i em “*inglish*” — talvez influenciada pela língua portuguesa (“*inglês*”) — e a omissão do “n” mediano em “*Washigton*”. É importante mencionar que a estudante também escreveu duas opções para “*hot*”, uma postura estratégico-comunicativa, conforme mencionamos anteriormente.

## Participante 6

Quadro 77 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A2, P6)

Nível	Excerto	Aspecto
<b>Sintático</b>	(1) “[...] my research is typs phonologics erros <b>to</b> hearing people” (2) She me said [...] to me <b>am</b> reading” (3) “ <b>The</b> friday I can’t course [...]”	Seleção de elementos funcionais
<b>Morfossintático</b>	(4) “Today teacher English and I talk[ <b>ed</b> ] about [...]”	Omissão de morfema (desinência verbal)
<b>Lexical</b>	(5) “[...] in <b>classroom</b> particure”. (6) “[...] study graduate <b>linguistic</b> [...]”	Seleção lexical

<b>Ortográfico ou Lexical</b>	(7) “latter” (later)	Adição de letra ou Seleção lexical
<b>Ortográfico</b>	(8) “types” (types)	Omissão de letras
	(9) “gradution” (gradu <u>at</u> ion)	
	(10) “litte” (litt <u>le</u> )	Inversão de letras
	(11) “beacuse” (bec <u>a</u> use)	

Fonte: Elaboração própria.

Os contextos em questão nos excertos (1) a (3) pedem preposições. Em (1), o estudante generaliza a preposição “*to*” para um contexto em que caberia “*of*”. Em (2) e (3), ele não seleciona preposições, mas outros itens lexicais/funcionais; em (2), usa a forma verbal “*am*” no lugar em que caberia a preposição “*for*”; em (3), usa o artigo definido “*the*” antes de “*friday*”, embora a expressão em língua inglesa seja “*on Fridays*”; em (4), o tempo verbal da frase é o passado, mas o verbo se encontra no tempo presente.

Em (5) e (6) temos a seleção de itens lexicais por aproximação semântica e/ou gráfica com relação aos itens utilizados no inglês padrão: “*private class*” e “*Linguistics*”.

Em (7), a intenção era escrever “*later*”, mas, com a adição de um “*t*”, formou-se “*latter*”. Pode ter sido uma hipótese de escrita essa adição ou a seleção lexical da palavra “*latter*” por semelhança gráfica.

Em (8), (9), e (10), as letras destacadas no quadro acima foram omitidas; em (11), houve inversão de letras. É interessante perceber a participante 2 realiza essa mesma inversão (“*beacuse*”). Pode ser que esses estudantes sejam influenciados pela forma “*acuse*” do português no momento de escrever “*because*”, o que os levaria a inverter as letras *c* e *a*.

## Participante 7

Quadro 78 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A2, P7)

Nível	Excerto	Aspecto
<b>Sintático</b>	(1) “study [...] linguist <b>in</b> UFSC”	Seleção de preposição
<b>Morfossintático</b>	(2) “My name is XXXX XXXX, have 30, <b>to</b> study mestrando [...]”	Adição da partícula de infinitivo “to”
<b>Morfológico</b>	(3) “friedgirl” (girlfriend)	Ordem dos lexemas do composto

<b>Lexical-Semântico/ Pragmático</b>	(4) “[...] teacher Aline ensinando que maravilhosa why <b>it</b> sabe fluente libras”	Seleção de pronome/dêitico
<b>Ortográfico</b>	(5) “ <b>fried</b> girl” ( <b>frie</b> nd)	Omissão de letra

Fonte: Elaboração própria.

Em (1), a preposição “*in*” tem seu uso generalizado para um contexto em que caberia “*at*”, conforme examinamos anteriormente em outras partes da análise. Isso é bastante comum já que, em língua portuguesa, por exemplo, não temos diferentes formas para a preposição “em”. Já em língua inglesa, o uso de “*in*”, “*at*”, “*on*”, “*into*” varia de acordo com o contexto colocado.

Em (2), o estudante adicionou a partícula de infinitivo “*to*” num contexto em que ela não é necessária; em (3), a palavra composta “*girlfriend*” está com a ordem dos lexemas invertida. Além disso, a letra *n* de “*friend*” está omissa (excerto 5); em (4), o pronome utilizado para recuperar o sujeito “*teacher Aline*” foi “*it*”. É possível que o estudante tenha generalizado o uso desse pronome para a 3ª pessoa do singular em geral.

## Participante 8

Quadro 79 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A2, P8)

Nível	Excerto	Aspecto
<b>Sintático</b>	(1) “I studied [...] <b>by</b> serial first to eighth”.	Seleção de preposição
	(2) “ <b>in</b> other school”	
	(3) “ <b>In [the]</b> time that I began to study [...]”	Seleção de preposição e omissão de artigo
	(4) “I was only <b>like</b> deaf person [...]”.	Adição de conjunção
	(5) “I like to watch <b>the</b> movies, to meet different people [...]”	Adição de artigo
	(6) “happy very must”	Ordem das palavras
	(7) “That school <b>had not</b> Deaf students [...]”.	Seleção lexical e ordenação (forma negativa)

<b>Morfossintático</b>	(8) “to leave for <b>meet[ing]</b> place” (9) “it <b>has</b> Deaf community” (10) “I [...] met many people who <b>use</b> Sign Language”	Seleção de forma verbal
<b>Morfológico-Lexical</b>	(11) “I like [...] to leave for <b>meet place[s]</b> and to swim”.	Omissão de morfema de plural
<b>Lexical</b>	(12) “in <b>other</b> school” (13) “very <b>must</b> ” (14) “Arts of Brazilian Sign Language” (15) “to leave for <b>meet</b> place”	Seleção lexical

Fonte: Elaboração própria.

Com relação à sintaxe, o participante 8 generaliza o uso de preposições (no excerto 1, usa “*by*” no lugar de “*from*”; nos excertos 2 e 3, usa “*in*” no lugar de “*at*”). Também generaliza o uso de conjunção e de artigo (nos excertos 4 e 5, usa “*like*” e “*the*”, respectivamente, em contextos em que não são necessários) e omite o artigo (excerto 3), não o utilizando numa expressão em que é necessário.

Em (6), a generalização acontece na ordem das palavras do sintagma “*happy very must*”. Assim como “*very much*” é utilizado posposto a verbos, o participante o utiliza após um adjetivo; no excerto (7), parece que há uma generalização da forma negativa do verbo *to be*, tanto na seleção lexical quanto na ordenação (*am/is/are/was/were* + *not*). Essa forma de construir a negativa é estendida ao verbo *have/had* pelo participante.

Quanto à morfossintaxe (excertos de 8 a 10), percebemos generalização na seleção das formas verbais “*meet*” (em vez de “*meeting*”, na forma *-ing*, para concordar com a preposição “*for*”), “*has*” e “*use*” (em vez de “*had*” e “*used*”, para concordar com o tempo passado do discurso).

Em (11) temos uma ocorrência no nível morfológico e lexical. A forma “*place*” foi usada no singular, todavia a colocação “*meet places*” requer o nome no plural; na atividade 3, ele a escreve devidamente.

No nível lexical, os itens utilizados são próprios de outros contextos. Em (12), “*other*” foi selecionado no lugar de “*another*”; em (13), “*must*” no lugar de “*much*”. Nesses dois casos, a semelhança gráfica pode ter favorecido a troca; em (14), o estudante traz uma construção muito interessante (“*Arts of Brazilian Sign Language*”), que provavelmente foi baseada na expressão do inglês “*Bachelor of Arts in English*”; em (15), temos a generalização do uso do verbo “*to meet*”

(“conhecer”, em português), que é adequado para “conhecer pessoas”, mas não para “conhecer lugares”. Nesse contexto, o verbo a ser usado seria “*to know*”. Na atividade 3, ele usa essa expressão devidamente.

## Participante 9

Quadro 80 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A2, P9)

Nível	Excerto	Aspecto
<b>Sintático</b>	(1) “I was <b>ø from</b> XXXX <sup>172</sup> <b>in</b> 21 years”.	Omissão de verbo principal e seleção de preposição
	(2) “I love travel to the various cities and <b>ø</b> movie”.	Omissão de verbo
	(3) “I am happy <b>know to</b> LSB, Portuguese, ASL e English [...]”. (4) “but <b>Still</b> I want study more”.	Ordem das palavras
	(5) “but Still I want [ <b>to</b> ] study more (6) “I love [ <b>to</b> ] travel.”	Omissão da partícula de infinitivo “to”
	(7) “I studied at [ <b>an</b> ] English course <b>in</b> one year”.	Omissão de artigo e seleção de preposição
	(8) “travel to <b>the</b> various citeis”	Adição de artigo
<b>Morfo-lexical</b>	(9) “I love travel [...] and <b>ø</b> movie[s]”.	Omissão de morfema de plural
<b>Lexical</b>	(10) “to <b>deep</b> second language” (11) “ <b>ungraduating</b> of letters-LSB”	Seleção lexical
<b>Ortográfico</b>	(12) “sing <u>l</u> e” (single) (13) “sec <u>o</u> und” (second)	Adição de letras
	(14) “de <u>e</u> l” (deep)	Troca de letras
	(15) “ungradu <u>a</u> ting” (undergradu <u>a</u> ting)	Omissão de letras
	(16) “cite <u>i</u> s” (cities)	Inversão de letras

Fonte: Elaboração própria.

Em nível sintático, temos as ocorrências (1) a (8). No excerto (1), acreditamos que a estrutura utilizada é uma hipótese do estudante para “*I was born in XXXX 21 years ago*”, pois, em seu texto em língua

<sup>172</sup> XXXX = nome de lugar

portuguesa, consta “Nasci em XXXX há 21 anos”. O verbo “*born*” foi omitido, e as preposições “*from*” e “*in*” generalizadas para outro contexto.

Em (2), o verbo também está omissa. O estudante lexicaliza apenas o nome “*movie*”, gerando uma falta de paralelismo sintático com o primeiro complemento do verbo “*love*”, que é outro verbo (“*travel*”).

Em (3), acreditamos que o verbo “*know*” e a partícula de infinitivo “*to*” estejam com a ordem invertida, da mesma forma que, em (4), quanto à posição de “*still*” e do sujeito da frase (“*I*”); em (5) e (6), a partícula de infinitivo “*to*” foi omitida; em (7), a omissão foi do artigo. Nesse excerto, a preposição “*in*” também foi generalizada para um contexto que extrapola o seu escopo; em (8), o artigo definido “*the*” foi usado sem necessidade, já que a frase tem sentido indefinido.

Categorizamos a ocorrência (9) como sendo de nível morfológico e lexical. Conforme comentamos em (2), seria necessário lexicalizar um verbo ao lado de “*movie*” nesta frase. Como no texto em português ele escreveu “cinema”, acreditamos que o verbo poderia ser “*go to*” e o nome iria para o plural (“*movies*”). Sendo assim, ao selecionar o item lexical “*movie*”, o morfema de plural fica omissa.

Em (10) e (11), identificamos transferência intralinguística lexical. Em (10), o adjetivo “*deep*” é generalizado para um contexto de verbo e, em (11), “*ungraduating*” é utilizado no contexto de “*undergraduate*”.

De (12) a (16), temos generalizações em nível ortográfico: em (12) e (13), a letra u foi adicionada; em (14), a letra p foi trocada por l; em (15), a sílaba “*der*” está omitida; em (16), as letras “*ie*” estão invertidas.

## Participante 10

Quadro 81 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A2, P10)

Nível	Excerto	Aspecto
Sintático	(1) “doing graduation <b>in</b> UFSC” (2) “work [...] <b>in</b> XXXX <sup>173</sup> ” (3) “P.HD <b>in</b> UFSC.”	Seleção de preposição
	(4) “I ‘quero’ study <b>will</b> P.HD in UFSC.”	Omissão de verbo principal

<sup>173</sup> XXXX = nome da instituição.



<b>Morfossintaxe</b>	(5) “she <b>work</b> [s] interpret in XXXX <sup>174</sup> ,”	Omissão de morfema (desinência verbal)
<b>Morfo-lexical</b>	(6) “I <b>lived</b> in XXXX <sup>175</sup> [...].”	Seleção lexical e adição de morfema (desinência verbal)
<b>Lexical</b>	(7) “I <b>life</b> in Florianópolis [...].”	Seleção lexical
<b>Ortográfico</b>	(8) “P. <b>HD</b> ” (Ph.D)	Abreviatura

Fonte: Elaboração própria.

De (1) a (3), a preposição “*in*” é generalizada para contextos de lugares específicos, nos quais caberia “*at*”. Em (4), o auxiliar de futuro “*will*” é usado para indicar que a frase expressa futuro, entretanto, está faltando lexicalizar um verbo principal para acompanhá-lo.

Em (5), a forma “*work*” foi generalizada para a terceira pessoa do singular do presente simples. Dessa forma, o morfema que faria a concordância está omitido.

Em (6), o nome “*life*” é generalizado para um contexto em que caberia o verbo “*live*”. Identificamos isso por conta do contexto em que a palavra está inserida, além de o estudante ter adicionado o morfema – ed a essa palavra, flexionando-a como um verbo no passado simples; em (7), acontece o mesmo, porém, a palavra “*life*” não aparece “flexionada”. Conforme comentamos, essa troca é compreensível já que as duas palavras (“*life*” e “*live*”) são graficamente (além de semanticamente) muito semelhantes.

Em (8), a abreviatura “Ph.D” é novamente utilizada com o ponto após a letra p, como na atividade 1. Acreditamos que a motivação dessa troca seja a visualização da palavra em sua globalidade, sem atentar para detalhes como o local exato da pontuação — fato que está relacionado ao conhecimento da palavra por extenso (“*Philosophy Doctor*”).

## Participante 11

Quadro 82 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A2, P11)

Nível	Excerto	Aspecto
<b>Sintático</b>	(1) “ <b>in</b> XXXX”	Seleção de preposição
	(2) “ <b>in</b> UFSC”	

<sup>174</sup> XXXX = nome da instituição.

<sup>175</sup> XXXX = nome do lugar.

	(3) “I like <b>to learning</b> [...]”	Mistura de formas verbais
<b>Lexical</b>	(4) “[...] narredy <b>histories</b> children.” (5) “I am <b>people</b> calm [...] ” (6) “Atually study [...] course doctorade in <b>linguistic</b> .”	Seleção lexical
<b>Ortográfico</b>	(7) “childrem” (childr <u>e</u> n) (8) “aquisition” (a <u>c</u> quisition)	Troca de letra Omissão de letra

Fonte: Elaboração própria.

Em nível sintático, temos o uso da preposição “*in*” em contextos de “*at*”, nos excertos (1) e (2); em (3), a estudante mescla as duas possibilidades de expressar o infinitivo nesse contexto (“*I like to learn*” e “*I like learning*”), formando “*I like to learning* [...]”.

Quanto ao léxico, em (4), a estudante utiliza “*histories*” no lugar de “*stories*”, como complemento do verbo “narrar” (“*tell*”, em inglês); em (5), “*people*” é utilizado em vez de “*person*”, já que se trata de um contexto de singular; em (6), o adjetivo “*linguistic*” está sendo usado no lugar do substantivo “*Linguistics*”.

No nível ortográfico, identificamos duas ocorrências: a troca de “n” por “m” no final de “*children*” e a omissão de “c” em “*acquisition*”. Essa omissão possivelmente foi motivada pela forma “*aquisição*”, da língua portuguesa.

## Participante 12

Quadro 83 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A2, P12)

Nível	Excerto	Aspecto
<b>Morfossintático</b>	(1) “my <b>stop</b> Entund”	Seleção de forma verbal
	(2) “my stop <b>Entund[ing]</b> ”	
<b>Lexical</b>	(3) “Education” (4) “Conversation”	Seleção lexical
<b>Ortográfico</b>	(5) “Persenal Profile” (Personal Profile) (6) “Engleng” (English)	Troca de letras
	(7) “Tkany <del>s</del> you” (“Th <u>a</u> nk you” ou “Th <u>a</u> nks”)	Inversão da ordem, omissão e adição de letras

Fonte: Elaboração própria.

Em (1), a forma selecionada pelo estudante corresponde ao presente simples, mas o contexto é de passado; em (2), apesar de a forma selecionada ser uma adaptação da palavra em português “estudar”, observamos que, nessa posição, ela precisaria trazer o sufixo *-ing* ao final.

Em (3), o substantivo selecionado (“*education*”) se aproxima da escrita do adjetivo pretendido (“*educated*”). Como vimos na análise interlinguística do participante 8, na atividade 2, esse estudante também tinha a intenção de usar “*educated*” no sentido de “pessoa de boas maneiras” (“*polite*”, “*well-mannered*”), como ocorre em língua portuguesa. Em inglês, entretanto, em geral se usa “*educated*” para “pessoa que recebeu instrução, educação”.

Em (4), o substantivo “*conversation*” está sendo usado como adjetivo, para qualificar uma pessoa que gosta de conversar. Em inglês, temos o adjetivo “*talkative*” para esse contexto. Nesse caso, a aproximação entre a palavra expressa e a palavra intencionada é apenas por campo semântico, não por grafia.

De (5) a (7), as ocorrências são em nível ortográfico. Em (5), a letra o é trocada por e na palavra “*persenal*”; em (6), as letras finais “*ish*” são trocadas por “*eng*” em “*Engleng*”; em (7), o estudante parece misturar as formas “*thanks*” e “*thank you*” ao produzir a forma “*Tkanys you*”. A letra k está fora de ordem, um “*y*” é adicionado e o “*h*” está ausente.

### # Atividade 3:

Nesta subseção, trataremos das ocorrências que foram categorizadas como transferência intralinguística nos textos em língua portuguesa produzidos na terceira coleta (atividade 3) por cada participante. Os participantes P3, P6, P7 e P12 não tomaram parte desta atividade.

## Participante 1

Quadro 84 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A3, P1)

Nível	Excerto	Aspecto
Sintático	(1) “I will conseguir fish all my plans <b>a</b> career [...]”	Omissão de preposição / Adição de artigo
	(2) “ <b>in</b> the praia or <b>in the</b> castelo”	Seleção de preposição e artigo
Morfossintático	(3) “I will <b>haved</b> married [...], can to be in the praia or in the castelo and can <b>haved</b> children like studing”.	Seleção de forma verbal
	(4) “I will haved married [...], can <b>to be</b> in the praia or in the castelo and can haved children like studing”.	Adição da partícula de infinitivo “to”
Ortográfico	(5) “fish” (fin <u>ish</u> )	Omissão de letras
	(6) “stud <u>ing</u> ” (stud <u>y</u> ing)	
	(7) “Phd” (Ph.D.)	Abreviação

Fonte: Elaboração própria.

Em (1), a ordem determinado-determinante no sintagma “*career plans*” também é possível em língua inglesa. Entretanto, nessa língua, gera-se a necessidade da preposição “*of*” entre os constituintes. Nossa hipótese é que a estudante tenha escrito o artigo “a” no lugar dessa preposição.

Em (2), as preposições e os artigos foram colocados nos lugares apropriados, o que consideramos um avanço na aquisição da língua-alvo, entretanto, os que foram selecionados não são exatamente os mais adequados: “*in the beach*” e “*in the castle*”.

Em (3) e (4), as formas verbais selecionadas não condizem com os contextos pretendidos; em “*I will **haved** married*”, temos o uso de “*have*” no particípio passado. Caso a intenção fosse dizer “[no futuro] terei casado”, uma das formas adequadas seria “*I will have married*”. Caso a intenção fosse “casarei”, então uma das formas seria “*I will marry [...]*”; em “*can **haved***”, a mesma forma no particípio aparece sendo usada. Entretanto, após o verbo “*can*”, o verbo permanece em sua forma básica de infinitivo, mas sem a partícula “*to*”, como este estudante fez em (4), “*can to be*”.

Em nível de ortografia, temos as ocorrências (5) a (7). Em “*finish*”, a sílaba “ni” foi omitida; em “*Phd*”, a abreviatura, além de não trazer a pontuação, traz apenas a primeira letra em maiúscula.

## Participante 2

Quadro 85 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A3, P2)

Nível	Excerto	Aspecto
Sintático	(1) “MY PLANS OF JOB GOING TO PLANS <b>FROM</b> BEST 2014 [...]” (2) “I GOING TO GIVE EXTENSÃO ABOUT PROETRY IN LIBRAS <b>FROM</b> DEAF UNIVERSTY [...]”. (3) “[...] I AND MY LOVEFRIEND’LL TRAVEL TO DUBAI <b>FROM</b> TO WANT MEET CULTURE DIFFERENT”.	Seleção de preposição
	(4) “I [AM] GOING TO GIVE EXTENSÃO [...]” (5) “MY PLANS OF JOB [ARE] GOING TO PLANS [...]” (6) “THE REACHE [IS] GOING TO [...]”	Omissão de verbo auxiliar
	(7) “THE REACHE GOING TO COLETAR, CORPUS OF POEM AN ALL BRAZIL [...]” (8) “[...] GIVE MORE MOVIES AN YOUTUBE [...]”	Omissão de preposição / Adição de artigo
	(9) “[in] THE MONTH OF DECEMBER [...]”	Omissão de preposição
	(10) “ <b>I</b> AND MY LOVEFRIEND”	Seleção de pronome
	(11) “MY JOB <b>TOO</b> TEACHER OF LIBRAS”	Seleção de conectivo
Morfossintático	(12) “MY PLANS OF JOB GOING TO <b>PLANS</b> [...]”	Seleção de forma verbal
Morfológico	(13) “[...] I AND MY LOVEFRIEND’LL TRAVEL TO DUBAI [...]”.	Adição de forma contraída

Lexical	(14) “AGE PROXIM I WON’T <b>TEACH</b> OUTH <u>E</u> R OF BRASIL, I WON’T GAN BOLSA OF <b>TEACH</b> DOUTOR, BECAUSE I’M PROBATORIO”. (15) “ <b>OUTHER</b> DEAF COMMUNID”	Seleção lexical
Ortográfico	(16) “REACHE <u>E</u> ” (re <u>se</u> arch)	Omissão e adição de letras
	(17) “BEACUSE” (bec <u>a</u> use)	Inversão de letras
	(18) “ <b>OUTHER</b> OF BRASIL” (out) (19) “ <b>OUTHER</b> DEAF COMMUNID” (other)	Adição de letras

Fonte: Elaboração própria.

De (1) a (3), temos a generalização no uso da preposição “*from*”. Temos a impressão de que “*for*” era a preposição pretendida pela estudante.

De (4) a (6), os verbos auxiliares foram omitidos. Não acreditamos que essa omissão seja uma transferência da Libras por causa da lexicalização do verbo principal na forma *-ing*.

Em (7) e (8), a preposição está omitida, entretanto, a estudante lexicaliza o artigo “*an*” em ambos os casos. Acreditamos que a estudante tenha suprido o lugar da preposição com a presença do artigo; em (9), a preposição também foi omitida, e o artigo também está lexicalizado. Entretanto, nesse caso, o artigo é necessário.

Em (10), o pronome selecionado (*I*) está semanticamente adequado. Entretanto, na posição sintática em que se encontra, a forma apropriada seria “*me*”.

Em (11), o estudante seleciona o advérbio “*too*” para a posição em que caberia a conjunção “*as*”. Mesmo que não tenha selecionado o item gramatical adequado, o estudante já entende que, naquela posição, caberia um conectivo.

Em (12), o verbo “*plan*” aparece com o morfema *-s* após “*going to*”, quando deveria estar sem ele.

Em (13), há uma construção curiosa. A estudante adiciona a contração de *will* (*’ll*) ao substantivo “*lovefriend*”. Em inglês, essa contração só é adicionada aos pronomes pessoais, mas a lógica que a estudante utiliza para produzir “*lovefriend’ll*” é plausível.

Em (14), “*teach*” está sendo usado no sentido de “*study*”. Essa troca possivelmente ocorreu pela aproximação de campo semântico entre essas palavras; em (16), vemos a omissão das letras s, e, r e a adição da letra e final em “*REACHE*”; em (17), as letras c e a estão invertidas em “*BEACUSE*”.

Em (18) e (19), a palavra “*outher*” é utilizada em contextos distintos; em (18), parece que está sendo usada no lugar de “*out*”, com a qual compartilha uma semelhança gráfica; em (19), parece que ela está sendo usada no lugar de “*other*”, com a qual também se aproxima graficamente, mesmo que esse contexto requeira “*another*”, conforme destaque no excerto (15).

## Participante 4

Quadro 86 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A3, P4)

Nível	Excerto	Aspecto
Sintático	(1) “I AM WIRITING <b>FOR</b> TALKE [...]”.	Seleção de preposição
	(2) “[...] WALK <b>FOR</b> KNOW MANY PLACES”.	
	(3) “[...] I WILL MUDAR <b>FOR</b> OTHER CITY”.	
	(4) “I WILL TRAVEL <b>FRON</b> SOLT BRASIL [...]”.	
	(5) “I WILL TRAVEL <b>IN</b> EUROPE”	
	(6) “YOU WILL GO <b>TO</b> WIT ME”	Adição de preposição
	(7) “I WANT [ <b>TO</b> ] MAKE MY FAMILY”	Omissão da partícula de infinitivo “to”
	(8) “ <b>TO</b> COME [ <b>TO</b> ] VISITE ME”	
	(9) “ <b>FOR</b> YOU [ <b>TO</b> ] KNOW”	
	(10) “I <b>TO</b> COME [ <b>TO</b> ] MY WORK”	Adição da partícula de infinitivo “to”
Morfossintático	(11) “I WILL <b>TO</b> MEET [...]”.	Omissão de artigo
	(12) “I WILL <b>TO</b> WANT [...]”.	
	(13) “I WILL <b>TO</b> TALK [...]”.	
	(14) “I WILL TRAVEL FRON [ <b>THE</b> ] SOLT BRASIL [...]”.	Seleção de forma verbal
	(15) “AFTER I <b>FINISHING</b> MY COURSE [...]”	
	(16) “I WILL TO MEET MY GIRLFRIEND AND <b>MARRIED</b> ”.	

<b>Lexical</b>	(17) “[...] GOING TO <b>COME</b> TO WORK [...]”.	Seleção lexical
	(18) “[...] I TO <b>COME</b> MY WORK [...]”.	
	(19) “I WANT <b>MAKE</b> MY FAMILY”	
	(20) “[...] I WILL MUDAR FOR <b>OTHER</b> CITY”.	
<b>Ortográfico ou Lexical</b>	(21) “WIT” (with <u>h</u> )	Omissão de letra ou seleção lexical
	(22) “MU <u>SH</u> ” (much)	Troca de letras ou Seleção lexical
<b>Ortográfico</b>	(23) “FRON <u>h</u> ” (from)	Troca de letras
	(24) “SOL <u>T</u> ” (sou <u>th</u> )	Omissão e adição de letras
	(25) “W <u>R</u> ITING” (writing)	Adição de letras
	(26) “TALKE <u>E</u> ” (talk)	
	(27) “VISITE <u>E</u> ” (visit)	

Fonte: Elaboração própria.

De (1) a (5), outras preposições estão sendo utilizadas em posições, no lugar de “to”, a única preposição possível; em (6), a preposição “to” foi adicionada num contexto desnecessário; de (7) a (9), a partícula de infinitivo “to” está omitida: em (7) e (8), após verbos e, em (9), após um pronome-sujeito.

De (10) a (13), essa partícula foi adicionada em contextos em que não é necessária: em (10), entre o sujeito e o verbo; de (11) a (13), após o verbo auxiliar “will”; no excerto (10), entretanto, ela pode ter sido deslocada por engano, já que, em outra frase, este mesmo sujeito usa “come to work”. É interessante que este participante não generaliza esse uso de “to” para todas as ocorrências com “will” em seu texto.

Em (14), o artigo definido “the” está omissa, mas não acreditamos que essa omissão seja transferência da Libras por causa da presença da preposição “from”.



Em (15) e (16), as formas verbais selecionadas estão com desinências que seriam usadas em outros contextos: “*finishing*” em vez de “*finish*”; “*married*” em vez de “*marry*”.

Em (17) e (18), o verbo selecionado (“*come*”) não condiz com os contextos em que se encontra. Pode ser que o estudante quisesse expressar “*come back*”, mas não se lembrasse da segunda parte desse “*phrasal verb*”. Em (19), a expressão “*make my family*” é uma tentativa de expressar “*start a family*”. Em (20), “*other*” está sendo utilizado num contexto em que caberia “*another*”.

Em (21), pode ser que “*wit*” seja uma tentativa de registrar “*with*” (com a omissão da letra final), mas também pode ser que seja a seleção do item lexical “*wit*” pela semelhança gráfica com “*with*”. O mesmo ocorre com “*mush*” versus “*much*” (excerto 22).

De (23) a (27), as palavras produzidas parecem tentativas de reproduzir a ortografia da língua inglesa: em “*fron*”, “m” foi trocado por “n”, talvez pela semelhança gráfica entre a forma dessas duas letras; em “*solt*”, temos a omissão de “u” e “th” e a adição de “l”; em “*wiriting*”, “i” foi adicionado após a letra inicial; em “*talke*” e “*visite*”, “e” foi adicionado ao final.

## Participante 5

Quadro 87 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A3, P5)

Nível	Excerto	Aspecto
Sintático	(1) “I would [ <b>like</b> ] to have classe [...].” (2) “My will $\emptyset$ career a professional teacher [...].”	Omissão de verbo
	(3) “Not practice very <b>in</b> English.”	Adição de preposição
	(4) “I will marriage <b>in</b> beach”	Seleção de preposição
	(5) “I like [ <b>to</b> ] travel.” (6) “[...] because ajuda [ <b>to</b> ] learn more [...].”	Omissão da partícula de infinitivo “to”
	(7) “My will career [ <b>as</b> ] a professional teacher [...].”	Omissão de conjunção
	(8) “I will marriage in [ <b>the</b> ] beach”	Omissão de artigo

<b>Morfossintático</b>	(9) “I will <b>marriage</b> in beach”.	Seleção de forma verbal
<b>Lexical</b>	(10) “Not practice <b>very</b> in English”	Seleção lexical

Fonte: Elaboração própria.

Em (1), o verbo “*like*” foi omitido. Em (2), também temos a omissão do verbo, mas não é possível identificar ao certo qual seria. Uma possibilidade é que fosse “*have*”. Em (3), a preposição “*in*” é adicionada a um contexto em que não é necessária. Essa mesma preposição é utilizada no excerto (4) num contexto onde caberia “*on*”.

Em (5) e (6), a partícula de infinitivo “*to*” não está expressa, bem como a conjunção “*as*” no excerto (7) e o artigo no excerto (8). Acreditamos que as omissões em (7) e (8) não sejam transferência da Libras por causa da lexicalização de outros elementos lexicais funcionais junto a eles, os quais não seriam realizados em Libras.

Em (9), o substantivo “*marriage*” é utilizado no lugar de “*marry*” (verbo). A semelhança no radical das duas palavras pode ter favorecido a troca. Em (10), temos o uso isolado do advérbio “*very*” numa posição em que caberiam as expressões “*very much*” ou “*a lot*”.

## Participante 8

Quadro 88 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A3, P8)

Nível	Excerto	Aspecto
<b>Sintático</b>	(1) “ <b>I’ll</b> wish to do master course [...].”	Adição de verbo auxiliar
	(2) “ <b>I’ll</b> desire to do doctorate [...].”	
	(3) “ <b>I’ll</b> wish to marry a woman that like [...].”	
	(4) “places <b>in</b> the world”	Seleção de preposição
	(5) “I’m gonna graduate [ <b>from</b> ] the course [...].”	Omissão de preposição
<b>Morfossintático</b>	(6) “in year <u>s</u> 2015”	Adição de morfema de número
	(7) “ <b>master</b> course”	Omissão de apóstrofo e “s”
	(8) “ <b>What</b> ’ll you plan for your future [...].?”	Adição de contração a

		pronome interrogativo
<b>Lexical</b>	(9) “Libras Art”	Seleção lexical
	(10) “Linguistic”	
<b>Ortográfico</b>	(11) “children” (children)	Adição de letra

Fonte: Elaboração própria.

De (1) a (3), o estudante adiciona o auxiliar “*will*” a contextos em que não é necessário, pois o verbo “desejar” expressa um desejo futuro, mas não tem de estar conjugado no futuro.

Em (4), a preposição “*in*” foi selecionada para um contexto em que “*around*” se adequa melhor (“*around the world*”).

Em (5), a preposição “*from*” está omissa.

Em (6), o morfema de número –s é adicionado ao substantivo “*year*”, mas não é necessário. Em (7), o apóstrofo seguido de “s”, usado para indicar posse em inglês, está ausente no sintagma “*master course*”. É possível que o estudante tenha generalizado a regra, na qual é possível apenas inverter a ordem do sintagma (determinante + determinado), sem necessidade do uso de “s”, como, por exemplo, em “*English course*”. Em (8), a contração “*ll*” é adicionada ao pronome interrogativo “*what*”. Acreditamos que essa ação tenha sido uma generalização por parte do estudante da regra sobre o uso dessa contração junto a pronomes pessoais. Em inglês, essa construção é possível, embora seja bastante coloquial, ou seja, não descartamos a possibilidade de o estudante conhecer essa possibilidade.

Em (9), o estudante constrói uma expressão interessante (“*Libras Art*”) que parece ter sido baseada em “*Bachelor of Arts in X-Language*”.

Em (10), ele usa o adjetivo “*linguistic*” no lugar do substantivo “*Linguistics*”.

Em (11), a palavra “*children*” está escrita com uma letra e adicional.

## Participante 9

Quadro 89 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A3, P9)

Nível	Excerto	Aspecto
<b>Sintático</b>	(1) “I am going to rest, <b>when</b> I will make three projects of tituls, I do not know which are tituls...”	Seleção de advérbio
	(2) “So, I am thinking in the year on,	Seleção de

	<b>but</b> was finish in this second semester.”	conjunção
	(3) “to work <b>of</b> film her” (4) “Also I will living <b>to</b> other place [...].”	Seleção de preposição
	(5) “and also <b>my</b> friend will call me to work [...]”.	Seleção de determinante
	(6) “have fun in <b>the</b> other cities” (7) “I will introduce in <b>the</b> three events [...].”	Adição de artigo
<b>Morfossintático</b>	(8) “semesters will <b>are</b> difficult because [...]”. (9) “I will <b>living</b> to other place [...].”	Seleção de forma verbal
<b>Lexical</b>	(10) “I am thinking in <b>the year on</b> [...].” / “[...] three events in <b>the year on</b> [...].” (11) “I will <b>introduce</b> in the three events [...].” (12) “Also I will living to <b>other place</b> [...].”	Seleção lexical
<b>Textual-Discursivo</b>	(13) “ <b>Mr.</b> friend”	Seleção de pronome de tratamento
<b>Ortográfico ou Lexical</b>	(14) “heard” (hard)	Adição de letras ou Seleção lexical
<b>Ortográfico</b>	(15) “afternnon” (afternoon)	Seleção da letra duplicada
	(16) “vocation” (vacation) (17) “difficutt” (difficult)	Troca de letras
	(18) “frist” (first)	Inversão de letras

Fonte: Elaboração própria.

Em (1), o pronome “*when*” foi generalizado para o contexto em questão, embora, aparentemente, não faça sentido. É possível que o estudante o tenha selecionado por aproximação gráfica com o advérbio “*then*”, o qual faria mais sentido no contexto utilizado.

Em (2), acreditamos que a seleção da conjunção “*but*” também foi generalizada para um contexto em que não está adequada.

Em (3), a seleção da preposição “*of*” em vez de “*in*” parece ser uma generalização da primeira; em (4), também parece ocorrer a generalização da preposição “*to*” para um contexto típico de “*in*”.

Em (5), o uso do pronome “*my*” determina o nome “*friend*”, mas o texto não oferece nenhuma informação sobre esse amigo. Logo, o mais adequado seria utilizar “*a friend*”, deixando, assim, o nome “*friend*” indeterminado.

Em (6) e (7), temos a adição de artigos definidos a nomes cujo contexto é genérico e indefinido.

Os excertos (8) e (9) trazem formas verbais utilizadas após o auxiliar “*will*” que são de outros contextos. A forma verbal “*are*”, conjugada no presente simples, está no lugar da forma-base “*be*”, e a forma verbal “*living*”, no gerúndio, no lugar de “*live*”.

Em (10), temos duas citações com a mesma seleção lexical: “*the year on*”. Entendemos que essa é uma forma criativa de expressar “*next year*”, já que “*on*” dá ideia de continuidade em outros verbos frasais como “*go on*” e “*carry on*”. Ou seja, o sentido que a expressão do participante 9 carrega é de “ano que vem”, “ano que há de vir”.

Em (11), o verbo “*introduce*” foi generalizado para além do contexto ao qual se propõe que é “apresentar pessoas, um assunto, um produto pela primeira vez”. O contexto ao qual o estudante se refere diz respeito a “apresentar trabalhos acadêmicos em eventos”, ou seja, “*present papers*”. Em (12), temos o uso de “*other place*”, que poderia ser expresso também por “*elsewhere*”. Entretanto, a questão aqui é o uso de “*other*”. Nesse contexto, o mais adequado seria “*another*”.

Em (13), temos um uso bastante peculiar. O estudante adiciona o pronome de tratamento “*Mr.*”, utilizado em contextos bastante formais, ao substantivo “*friend*”, uma palavra que denota intimidade. Ademais, o interlocutor fictício do texto produzido na atividade 3 seria um amigo da internet (*e-pal*), o que não justifica o uso desse pronome. É possível que o estudante não tenha associado o pronome “*Mr.*” ao registro formal, generalizando-o como uma forma de tratamento genérica.

Em (14), temos uma ocorrência que pode ter sua base em questões ortográficas ou lexicais, pois tanto pode ter havido a adição da letra e à palavra “*hard*”, palavra pretendida pelo estudante segundo o contexto em que está colocada, quanto pode ter sido a seleção lexical de “*heard*” devido à sua semelhança gráfica com “*hard*”.

De (15) a (18), temos ocorrências no nível ortográfico propriamente dito; em (15), a letra selecionada para ser dobrada foi n em vez de o. Como a escrita dos surdos se baseia primordialmente na

visualização das palavras, é compreensível que haja esse tipo de equívoco, especialmente quando as letras em questão são vizinhas.

Em (16) e (17), letras foram trocadas; em (16), a letra a foi trocada por o, talvez por influência da “vocação”, da língua portuguesa. Entretanto, essa semelhança também pode ter sido apenas uma coincidência, por isso a categorizamos como intralinguística; em (17), a letra l foi trocada por t. É possível que isso tenha ocorrido devido à semelhança na forma dessas letras, já que ambas são letras altas; em (18), temos a inversão de r e i, que, conforme já comentamos, pode ter sido motivada pela visualização da palavra em sua globalidade.

## Participante 10

Quadro 90 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A3, P10)

Nível	Excerto	Aspecto
Sintático	(1) “new teacher <b>in</b> XXXX”	Seleção de preposição
	(2) “In [ <b>the</b> ] future”	Omissão de artigo
	(3) “I ‘pretenderei’ <b>will</b> ”	Seleção lexical e ordenação
Ortográfico	(4) “P.hd.” (Ph.D.)	Abreviação
	(5) “beusce” (bec <u>a</u> u <u>s</u> e)	Mudança na ordem e omissão de letras
	(6) “whrit” (with)	Mudança na ordem e adição de letras

Fonte: Elaboração própria.

Em (1), observamos a seleção de “in” para um contexto em que caberia “at”.

Em (2), o artigo definido “the” está ausente.

Em (3), o uso do auxiliar “will” está numa posição pós-verbo principal, sendo que deveria vir antes. Além disso, o verbo principal precisaria estar na forma-base de infinitivo. Caso o estudante desejasse usar “pretenderei” em língua inglesa, não seria necessário o uso do “will”. Bastaria utilizar “I intend to [...]” (Eu pretendo [...]).

Quanto à ortografia, identificamos uma mudança na posição do ponto em “P.hd” (excerto 4), além de uma distribuição não padrão entre minúsculas e maiúsculas.

Em (5), observamos que a letra s está fora de sua posição e que a letra a está ausente.

Em (6), as letras estão fora de ordem e a letra r foi adicionada. Conforme vimos discutindo, essas mudanças na ordem, adições e omissões são características de sujeitos que se baseiam na visualidade da escrita, em vez de sua relação com a oralidade/fonética.

### Participante 11

Quadro 91 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LI, A3, P11)

Nível	Excerto	Aspecto
Sintático	(1) “I will traver <b>for</b> Portugal <b>from</b> married and children”	Seleção de preposição
	(2) “ <b>an</b> new lifestyle”	Seleção de artigo
Morfossintático	(3) “I am going to finalet <b>writhe</b> my Phd thesis”. (4) “for relax <b>[ing]</b> ”	Seleção de formas verbais
Lexical	(5) “I <b>choices</b> Portugal [...]”. (6) “My plants [...] are <b>much</b> ”. (7) “ <b>Later</b> defense [...]”. (8) “an new lifestyle <b>fit</b> ” (9) “I am going to buy car and house sun in Porto Belo – SC for relax and <b>visity</b> friends and famyle”.	Seleção lexical
Ortográfico	(10) “Phd” (PhD)	Abreviação
	(11) “plants” (plans) (12) “writhe” (write) (13) “visity” (visit)	Adição de letras
	(14) “thesi” (thesis)	Omissão de letras
	(15) “traver” (travel) (16) “ <b>children</b> ” (chidren)	Troca de letras
	(17) “famyle” (family)	Inversão e troca de letras

Fonte: Elaboração própria.

Em (1), acreditamos que as preposições selecionadas (“*for*” e “*from*” respectivamente) foram generalizadas de outros contextos; em (2), o artigo “*an*” foi generalizado para um contexto onde caberia o artigo “*a*”, ou seja, precedendo um som consonantal. Como, geralmente, os surdos não estabelecem uma relação fonética com a escrita das línguas orais, é compreensível que regras dessa natureza gerem equívocos em sua escrita.

Em (3) e (4) temos a seleção de formas verbais próprias de outros contextos; em (3), a tentativa da estudante é escrever “*finish write*”, porém, nesse contexto, o segundo verbo precisaria adquirir a forma –ing, ou seja, “*writing*”; em (4), “*relax*” também deveria estar na forma –ing, já que se encontra após uma preposição.

Em (5), o item lexical selecionado é o substantivo “*choice*”, no plural, em vez do verbo “*choose*”. É possível que a semelhança com a forma da terceira pessoa do singular (“*chooses*”) tenha influenciado essa escolha; em (6), identificamos o uso de “*much*” no lugar de “*many*”, possivelmente por semelhança gráfica; em (7), “*later*” está sendo usado no sentido de “*after*”, por proximidade semântica provavelmente.

Em (8), a palavra “*fit*” possivelmente está significando “*more healthy*” e foi selecionada devido ao conhecimento da palavra “*fitness*” pela estudante, estrangeirismo bastante utilizado no Brasil. Em (9), a hipótese é de que “*visity*” está sendo usado no sentido de “*visita*”, entretanto o contexto dá a entender que seria “*receber visitas*” (“*receive visits*”), ou seja, está faltando o verbo neste sintagma.

Quanto ao nível ortográfico, temos as ocorrências (10) a (17): a abreviação “Phd” foi usada sem pontuação e com “d” minúsculo; a letra t foi adicionada a “*plans*”; “h” foi adicionado a “*write*”; “y” foi adicionado a “*visit*”, formando uma sílaba final bastante comum em inglês; o “s” final foi omitido pela estudante em “*thesis*”, talvez acreditando que o morfema –s daria sentido de plural à palavra “tese”; a letra l foi trocada por “r” em “*travel*”; o “n” final de “*children*” foi trocado por “m”, talvez pela semelhança entre a forma dessas duas letras e, finalmente, “*family*” está escrito com a posição das letras y e i invertida, e a letra i foi trocada pela e.

## 4.2 PRODUÇÕES EM LÍNGUA PORTUGUESA

### # Atividade 1:

Nesta subseção, trataremos das ocorrências que foram categorizadas como transferência intralinguística nos textos em língua portuguesa produzidos na primeira coleta (atividade 1) pelos 12 participantes.



## Participante 1

Quadro 92 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralingüística (LP, A1, P1)

Nível	Excerto	Aspecto
Sintático	(1) “[...] quero estudar mais <b>em</b> fora do país”.	Adição de preposição
	(2) “por causa <b>de[do]</b> mestrado”	Omissão de artigo

Fonte: Elaboração própria.

Em (1), temos uma generalização sintática: o uso da preposição “em” antes da expressão “fora do país”. Como vimos sustentando, acreditamos que o uso de conectivos, como a preposição, mesmo em contextos em que não se fazem necessários, já mostra certo nível de apropriação da língua-alvo pelo estudante, tendo em vista que muitos deles não são lexicalizados em Libras (L1 dos estudantes desta pesquisa).

Em (2), o artigo definido “o” não está presente. Como vimos discutindo ao longo desta análise, não acreditamos que essa omissão seja uma transferência da Libras, pois temos a lexicalização da preposição “de”, a qual não ocorreria em Libras. É mais provável que a estudante acreditasse que, nesse contexto, não fosse necessário usar artigo.

## Participante 2

Quadro 93 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralingüística (LP, A1, P2)

Nível	Excerto	Aspecto
Sintático	(1) “Tenho orgulhosa sou carioca [...]”	Seleção lexical e ordenação
	(2) “[...] há quase 11 anos <b>fui experiência de professor</b> ”.	
	(3) “Não gosto de pessoas falsas, mentiras, <b>grosseira</b> e vinganças”.	Paralelismo sintático
	(4) “Eu <b>[me]</b> chamo XXXX”	Omissão de pronome
	(5) “Formei duas faculdades <b>entre</b> Arte da XXXX e Letras/Libras da XXXX”.	Adição de preposição

	(6) “Atualmente estou cursando pós-graduação <b>como</b> mestrado da Tradução da UFSC”.	Adição de conjunção
	(7) “Atualmente estou cursando pós-graduação como mestrado <b>da</b> Tradução da UFSC”.	Seleção de preposição e adição de artigo
<b>Morfossintático</b>	(8) “Quando eu tinha 9 anos <b>começar</b> a aprender a língua de sinais [...]”.	Seleção de formas verbais
	(9) “O meu sonho <b>ser</b> estudo e viagem fora de país”.	
	(10) “Não gosto de pessoas falsas, mentiras, <b>grosseira</b> e vinganças”.	Omissão de morfema de número
<b>Ortografia</b>	(11) “pós-graduação” (pós-gradu <u>a</u> ção)	Omissão de letra

Fonte: Elaboração própria.

Os excertos (1) e (2) trazem construções sintáticas características de falantes de português como língua não materna; em (1), a frase “tenho orgulhosa sou carioca” parece ter sido criada com base nas seguintes construções da língua portuguesa: “**Tenho** orgulho de ser carioca/ porque **sou carioca**” e “Sou **orgulhosa** por ser carioca/porque **sou carioca**”. Vemos, portanto, uma mescla dessas possibilidades; a frase destacada no excerto (2), “fui experiência de professor”, também é uma criação da participante 2, que parece mesclar duas possibilidades em LP: “**fui** professor” e “tive **experiência de/como professor**”.

Em (3), percebemos que a estudante mescla substantivos e adjetivos. Para a língua portuguesa padrão, isso é uma quebra de paralelismo sintático. Para manter esse paralelismo, a estudante poderia utilizar o substantivo “grosseria” no plural, para concordar com os substantivos vizinhos, também no plural, conforme destacamos no excerto (10). É possível que a estudante tenha selecionado o adjetivo “**grosseira**” porque sua escrita é muito semelhante à do substantivo correspondente (grosseria). Para diferenciar essas palavras, apenas se inverte as letras r e i.

Em (4), o pronome “*me*” não está expresso.

Em (5), a preposição “*entre*” está colocada numa posição inusitada, se tomarmos o português padrão como norteador.

Em (6), vemos a conjunção “como” num contexto em que nem é necessário o uso de conectivo. Seria mais eficiente colocar o aposto “mestrado em tradução” entre vírgulas.

Destacamos em (7) o uso da preposição “de” e do artigo “a”, por meio da contração “da”, numa posição em que bastaria a preposição “em”.

Em (8) e (9), a estudante usa formas verbais no infinitivo em posições em que seria necessário conjugá-las, característica bastante frequente em textos de surdos em português como L2. Como afirma Brochado (2003), é característica da segunda fase da interlíngua Libras-português dos surdos o “emprego de verbos no infinitivo e também flexionados”. É isso que ocorre, por exemplo, neste texto desta estudante.

Em (11), a letra a do meio da palavra “graduação” não aparece na produção da estudante. Acreditamos que possa ter sido um lapso de escrita.

### Participante 3

Quadro 94 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LP, A1, P3)

Nível	Excerto	Aspecto
Sintático	(1) “[...] nasci <b>porque</b> doença da mãe em rubeola”.	Seleção de conjunção
	(2) “[...] nasci porque doença da mãe <b>em</b> rubeola”.	Adição de preposição

Fonte: Elaboração própria.

Em (1), observamos o uso da conjunção “porque” num contexto em que caberia “por causa”. A seleção dessa conjunção geraria a necessidade da preposição “de” e do artigo “a”, ou seja, da contração “da”.

Em (2), a preposição “em” está colocada antes de “rubeola”, um contexto em que não é necessário conectivo. Nessa situação, o uso de “dois pontos” seria mais apropriado.

## Participante 4

Quadro 95 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LP, A1, P4)

Nível	Excerto	Aspecto
Sintático	(1) “[...] <b>me</b> interagir com a sociedade”.	Adição de pronome
Léxico-Discursivo	(2) “Eu estudei faculdade de Letras- <b>anglo</b> [portuguesas]”.	Seleção lexical

Fonte: Elaboração própria.

Em (1), o estudante generaliza o uso do pronome “me” para um contexto em que não é necessário: com o verbo “interagir”.

Em (2), observamos o uso abreviado de “Letras-anglo portuguesas”. Geralmente, esse tipo de abreviação ocorre na oralidade informal.

## Participante 5

Quadro 96 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LP, A1, P5)

Nível	Excerto	Aspecto
Sintático	(1) “Sou XXXX XXXX, <b>de</b> paranaense [...]”.	Adição de preposição
	(2) “[...] sempre aparece vermelha no meu rosto <b>de</b> qualquer coisa [...]”.	Seleção de preposição
	(3) “[...] sempre aparece vermelha no meu rosto [...]”.	Seleção lexical e ordenação
Morfossintático	(4) “ <b>toda[s]</b> férias” (5) “ <b>no[s]</b> bares”	Seleção de morfema de número
	(6) “[...] que alguém se <b>mete</b> [...], que me <b>usa</b> ”.	Seleção de formas verbais
Lexical	(7) “[...] encontrar a <b>infância</b> ”.	Seleção lexical

Fonte: Elaboração própria.

Em (1), temos a adição da preposição “de” a um contexto em que não é necessário conectivo.

Em (2), a estudante seleciona “de” no lugar de “por”. Conforme comentamos anteriormente, consideramos que a lexicalização de preposições em contextos necessários (mesmo não sendo as mais adequadas) e em contextos não necessários reflete avanços no processo de apropriação desse elemento funcional por parte do surdo aprendiz de uma língua oral na modalidade escrita.

Em (3), temos uma construção interessante e bastante criativa: “sempre aparece vermelha no meu rosto”. De fato, o rosto de algumas pessoas, quando ficam envergonhadas, fica vermelho. Entretanto, a expressão idiomática corresponde a esse sentido na língua portuguesa é “sempre fico vermelha”.

Em (4) e (5), temos a omissão do morfema de número –s, o que impede que a concordância de número se estabeleça.

Em (6), são as formas verbais selecionadas que impedem a concordância verbal com o modo subjuntivo (“que se meta, que me use”).

Em (7), acreditamos que por “encontrar **a infância**” a estudante queria expressar “encontrar **os amigos de infância**”. Uma hipótese é a estudante acreditar que o item lexical “infância” comportasse também o sentido de “pessoas da infância”.

## Participante 6

Quadro 97 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LP, A1, P6)

Nível	Excerto	Aspecto
Sintático	(1) “ <b>Me</b> passei no concurso publico [...]”.	Adição de pronome
	(2) “[...] sou efetivo <b>de</b> professor de libras [...]”. Adição da preposição “de”.	Adição de preposição
	(3) “[...] <b>e</b> entre outros”.	Adição de conjunção
	(4) “[...] meus pais não deixaram o uso de lingua de sinais porque os ouvintes na sociedade não conheciam a língua <b>por causa</b> da barreira de comunicaco”.	Seleção de locução prepositiva
	(5) “[...] meus pais não <b>deixaram o uso</b> de lingua de sinais [...]”.	Seleção lexical e ordenação

	(6) “[...] eu <b>estou</b> <b>mestrando</b> na linguística na UFSC”.	Seleção lexical e ordenação
<b>Morfossintático</b>	(7) “[...] moro <b>juntos</b> com a minha noiva”.	Seleção de morfema de número
	(8) “Hoje, eles já <b>compreendiam</b> [...]”.	Seleção de forma verbal
<b>Sintático-Semântico/ Pragmático</b>	(9) “Tenho um irmão e uma irma que <b>eles</b> estão relacionamento de namoro”.	Adição de pronome/ dêitico
<b>Lexical</b>	(10) “[...] compreendiam <b>o aceito</b> de ser surdo”.	Seleção lexical
<b>Ortográfico</b>	(11) “barchel” (bach <u>a</u> rel)	Omissão e inversão de letras
	(12) “localiza” (localiz <u>a</u> da)	Omissão de letras
	(13) “bem <b>com</b> ” (bem como)	
	(14) “comicaco” (com <u>u</u> nicação)	

Fonte: Elaboração própria.

De (1) a (3), temos a adição de elementos funcionais a contextos em que não há demanda por eles: em (1), o pronome “me” é adicionado ao verbo “passar”; a preposição “de”, destacada no excerto (2), é adicionada ao sintagma “sou efetivo **de** professor de libras”; em (3), a conjunção “e” é adicionada à expressão “entre outros”.

Em (4), não se percebe a relação de causa estabelecida pela locução prepositiva “por causa de”. É possível que o estudante quisesse expressar uma relação de consequência. Para tanto, poderia utilizar a locução conjuntiva “por isso”.

Em (5), a construção “deixaram o uso” não é usual em língua portuguesa. Nessa língua, costuma-se utilizar “deixaram usar” ou “permitiram o uso”. Parece-nos que o estudante mesclou as duas possibilidades.

Em (6), a construção “estou mestrando” também não é usual em português padrão. Pode ser que o participante tenha achado que a terminação –ando dava à palavra “mestrando” o *status* de verbo e, por isso, utilizou-a após o verbo “estar”, como se fosse o gerúndio de um verbo.

Outra possibilidade é que o estudante tenha usado “estar” no lugar de “ser”, troca compreensível na escrita de surdos aprendizes de

língua portuguesa como L2, já que, em Libras, não há presença de cópula nesse contexto. Muitos aprendizes de língua portuguesa como LE cuja língua materna é o inglês passam por esse mesmo tipo de dúvida, pois, nessa língua, há um mesmo item lexical para “ser” e “estar”, o “*to be*”.

Em (7), o morfema de número –s é adicionado ao advérbio “junto” (“moro **juntos** com [...]”), como se ele estivesse na posição de adjetivo (“moramos **juntos**”). Essa troca é compreensível para um falante de L2, pois os contextos de ocorrência são bastante parecidos; em (8), a forma verbal selecionada não concorda com o tempo do discurso (presente).

Em (9), temos a adição de um pronome, dêitico, numa posição em que não é necessário — em uma oração subordinada adjetiva. Em (10), o estudante seleciona o verbo “aceito” em vez do substantivo “aceitação”. É possível que o estudante tenha selecionado justamente esse verbo na primeira pessoa para indicar que a aceitação era sua, era pessoal.

De (11) a (14), temos ocorrências em nível ortográfico: em (11), temos a omissão da segunda letra a e mudança na posição da letra r; em (12), uma sílaba inteira (“da”) foi omitida; em (13), a letra final de “como” está ausente; e, em (14), temos a omissão das letras u, n e a (além do til e da cedilha). Essas omissões e inversões parecem ser resultado de uma memorização parcial das palavras, baseadas na visualidade, já que não parecem ser decorrência de uma memorização baseada na sonoridade delas, como analisa Gesueli (1998).

## Participante 7

Quadro 98 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LP, A1, P7)

Nível	Excerto	Aspecto
Sintático	(1) “[...] <b>tenho meus pais</b> , um irmão, um filho [...]”.	Seleção lexical e ordenação
	(2) “minha características são <b>bom humor, brincalhão</b> , CPF [...]”.	Paralelismo sintático
	(3) “coruja <b>do</b> meu filho”	Seleção de preposição
	(4) “formei <b>de</b> pedagogia para surdos [...]”.	
	(5) “gosto muito de esporte qualque <b>os</b> jogos mais meu favorito é futebol”	Adição de artigo

<b>Morfossintático</b>	(6) “ <b>minha[s]</b> características são [...]” (7) “ <b>qualque [quaisquer]</b> os jogos”	Seleção de morfema de número
	(8) “[...] <b>lecionar</b> para acadêmicos [...]” (9) “[...] <b>atua</b> trabalho na XXXX [...]”	Seleção de forma verbal
<b>Ortográfico ou Lexical</b>	(10) “CPF” (CDF)	Troca de letras
	(11) “mais” (mas)	Adição de letras
<b>Ortográfico</b>	(12) “letra/Libras” (Letras/Libras) (13) “qualque” (qualquer)	Omissão de letras

Fonte: Elaboração própria.

Em (1), a organização sintática em destaque não é usual em português como L1. Nessa língua, geralmente se diz “tenho um irmão”, “tenho um filho”, mas não “tenho meus pais”. Talvez o participante quisesse expressar que seus pais estão vivos e a forma que encontrou foi essa.

Em (2), temos uma quebra de paralelismo na sintaxe, pois os complementos do nome “características” estão em classes de palavras distintas: um é substantivo (“bom humor”) e o outro adjetivo (“brincalhão”).

Em (3) e (4), a preposição selecionada (“de”) não é usada nos contextos destacados; no excerto (3), caberia “com” e, no excerto (4), “em”.

Em (5), temos uma situação peculiar. O artigo definido “os” está sendo usado num contexto em que a posição de determinante já está ocupada pelo pronome “quaisquer”. Não seria possível, do ponto de vista do modelo de síntese linguística (QUADROS; LILLO-MARTIN; CHEN-PICHLER, 2013), utilizar linearmente dois itens na mesma posição. Analisando a sentença completa (“gosto muito de esporte qualque os jogos mais meu favorito é futebol”), podemos levantar a seguinte hipótese: por não saber formar o plural de “qualquer” (que é uma forma atípica: “quaisquer”), o estudante pode ter marcado o plural fora da palavra “qualquer”, ou seja, acrescentando o artigo “os”.

Em (6) e (7), vemos a omissão do morfema de número –s: em (6), ao final; em (7), no meio. Em (8) e (9), a seleção das formas verbais não está adequada aos contextos; em (8), o verbo está na forma infinitiva, quando deveria estar flexionado (“leciono”); e, em (9), a forma verbal



está na terceira pessoa do singular, quando deveria estar na primeira pessoa (“atuo”).

As ocorrências em (10) e (11) podem estar no nível ortográfico ou lexical; em (10), a letra d da sigla CDF foi trocada por p. Talvez o estudante tenha sido influenciado pela sigla CPF (Cadastro de Pessoa Física), da língua portuguesa, selecionando uma sigla em vez da outra; ou pode ser que ele não tenha feito relação entre as duas siglas e apenas trocado as letras na escrita; em (11), “mais” está num contexto cujo significado é o da conjunção “mas”. Sendo assim, tanto o estudante pode ter se confundido com a grafia dessas duas palavras, quanto pode ter adicionado a letra i sem atentar para a semelhança gráfica entre elas.

Em (12) e (13), temos ocorrências de ortografia propriamente dita; em (12), o “s” final de “letras” está faltando; em (13), falta o “r” final de “qualquer”.

## Participante 8

Quadro 99 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LP, A1, P8)

Nível	Excerto	Aspecto
<b>Sintático</b>	(1) “devido [a]o tratamento fonoaudiólogo” (2) “participar [d]a Jornada Mundial da Juventude”	Omissão de preposição
	(3) “viajar <b>em</b> Madri” (4) “experiência única e incrível <b>da</b> minha vida”	Seleção de preposição
	(5) “Comecei a oralizar (falar) aos 5 anos devido o tratamento fonoaudiólogo <b>que</b> a minha audição foi desenvolvendo até parcial.”	Seleção de conjunção
<b>Morfossintático</b>	(6) “um <b>do[s]</b> escolhido[s]”	Seleção de morfema de número

Fonte: Elaboração própria.

A preposição “a” está omissa no excerto (1), bem como a preposição “de” no excerto (2); em ambos os casos, é possível que não seja influência da Libras por causa da presença de artigos na posição ao lado de onde deveria estar a preposição; em (3) e (4), temos a seleção de

outras preposições para os contextos apresentados: “em” no lugar de “para” e “de” no lugar de “em”; em (5), temos o uso da conjunção “que” num contexto em que caberia outro conectivo ou até mesmo apenas um sinal de pontuação; em (6), o morfema de número –s não está expresso no sintagma “do escolhido”. Temos a hipótese de que o estudante acreditasse que, por ser antecedida pelo artigo “um”, a expressão deveria ficar no singular.

## Participante 9

Quadro 100 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LP, A1, P9)

Nível	Excerto	Aspecto
Sintático	(1) “Sou graduando <b>de[da]</b> licenciatura em letras-libras”.	Omissão de artigo
	(2) “Quero conhece <b>para</b> EUA e Inglaterra.”	Adição de preposição
Morfossintático	(3) “Quero <b>conhece[r]</b> ”	Seleção de forma verbal

Fonte: Elaboração própria.

Em (1), o artigo definido “a” está omissa, mas a preposição “de” foi lexicalizada corretamente; em (2), a preposição “para” foi adicionada sem necessidade ao contexto; em (3), a forma verbal selecionada não concorda com o contexto em questão. Essa omissão do “r” final na forma infinitiva do verbo é muito comum entre ouvintes, que se baseiam na oralidade. Esse não parece ser o caso deste participante, tendo em vista que ele não é oralizado. Entretanto, ele pode ter aprendido essa forma em contato com ouvintes que escrevam assim.

## Participante 10

Quadro 101 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LP, A1, P10)

Nível	Excerto	Aspecto
Sintático	(1) “aluna <b>da [de uma]</b> escola regular”	Seleção de artigo
	(2) “até <b>[a]</b> conclusão <b>de[do]</b> ensino médio”	Omissão de artigo
	(3) “[...] meu pai procurou o <b>lugar melhor</b> para que eu poderia aprender [...]”	Ordem das palavras

<b>Morfossintaxe</b>	(4) “[...] meu pai procurou o lugar melhor para que eu <b>poderia</b> aprender [...].”	Seleção de forma verbal
<b>Lexical</b>	(5) “[...] por causa do mestrado que <b>ando</b> fazendo”. (6) “Por consequência, aprendi <b>tanto</b> e desenvolvi bem a LIBRAS [...]”.	Seleção lexical
<b>Ortográfico</b>	(7) “nascência” (nascença)	Adição de letra (e acento)

Fonte: Elaboração própria.

Em (1), o artigo definido “a” foi selecionado no lugar do indefinido “uma”; em (2), temos a omissão de artigos definidos nos contextos destacados; em (3), a ordem em “o melhor lugar” está invertida. No caso dessa expressão fixa, o determinante vem antes do determinado; em (4), o estudante seleciona a forma verbal de futuro do pretérito do modo indicativo “poderia” por não atentar (ou não saber) que se trata de um contexto de subjuntivo.

Em (5), temos uma construção não muito comum no português padrão. A colocação “ando fazendo” é aceitável na língua portuguesa, mas não é compatível com o objeto “mestrado” nem com uma situação de escrita um pouco mais formal.

Em (6), “tanto” está sendo usado no lugar de “muito”. Essa troca é compreensível já que são palavras semanticamente muito próximas, entretanto, sintaticamente não podem ser intercambiadas em qualquer posição da frase, como no excerto (6).

Em (7), temos a adição da letra i e do acento circunflexo. É interessante que essa modificação na palavra “nascência” é muito comum entre ouvintes, especialmente por motivação fonética. No caso desse sujeito, é possível que ele a tenha aprendido em contato com ouvintes que a escrevam dessa forma.

### Participante 11

Quadro 102 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LP, A1, P11)

<b>Nível</b>	<b>Excerto</b>	<b>Aspecto</b>
<b>Ortográfico</b>	(1) “inicie” (inicie <u>i</u> )	Omissão de letra
	(2) “ante” (antes <u>e</u> )	
	(3) “horanda” (hon <u>ra</u> da)	Inversão de letra

Fonte: Elaboração própria.

Em (1) e (2), a letra final das palavras está omitida; em (3), as letras “nra” estão em posições invertidas. Conforme comentários anteriores, tanto a omissão de letras finais quanto à inversão da posição de algumas letras são comuns na escrita de surdos devido à sua memorização global da palavra escrita, que capta algumas nuances da escrita da palavra, mas deixa escapar outros aspectos. O início das palavras quase sempre é preservado nessas tentativas de escrita.

## Participante 12

Quadro 103 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LP, A1, P12)

Nível	Excerto	Aspecto
Sintático	(1) “p/ <b>min</b> amadurecer”	Seleção de pronome
	(2) “tem preconceito <b>min</b> ”	Omissão de preposição
	(3) “Gosta [ <b>d</b> ]as pessoas”	
Morfossintático	(4) “mente <b>fechado</b> ”	Seleção de morfema de gênero
	(5) “as pessoas que <b>aceita</b> ”	Seleção de formas verbais
	(6) “fico calado ou <b>Dar</b> opinião”	
	(7) “ <b>sofre</b> pouco”	
	(8) “LIBRAS media evoluir <b>fluentes</b> ”	Seleção de morfema de número
Léxico-Sintático	(9) “coração <b>boa</b> ”	Seleção lexical + concordância de gênero
Morfo-Lexical	(10) “ <b>alguem surdo</b> tem preconceito min”	Seleção lexical + seleção de morfema de número
Lexical	(11) “Espero minha vida <b>seja</b> certo caminho”	Seleção lexical
	(12) “mal <b>entender</b> ”	
	(13) “Sou muito <b>humildade</b> ”	
	(14) “Meu comportamento sempre <b>humildade</b> ”	
	(15) “Desenvolver minha <b>inteligente</b> ”	

<b>Ortográfico-Discursivo</b>	(16) “ <b>p</b> / conseguir tudo” / “ <b>p</b> / mim amadurecer” (para)	Uso de abreviação
<b>Ortográfico</b>	(17) “min” (m <u>im</u> )	Troca de letra
	(18) “en <u>v</u> oluir” (evoluir)	Adição de letra
	(19) “as pessoas que aceita <b>conversa</b> ” (convers <u>a</u> )	Omissão de letra

Fonte: Elaboração própria.

Em (1), o estudante seleciona o pronome “mim” no lugar de “eu” (“para **eu** amadurecer”). Essa é uma construção muito comum na oralidade de ouvintes. Como este sujeito teve acesso tardio à Libras, é possível que o convívio com ouvintes — tanto por meio da oralidade quanto da escrita — o tenha influenciado a produzir tipo de construção.

De (2) a (3), temos a omissão de preposições: em (2), a preposição “com” que levaria à formação da palavra “comigo”; em (3), a preposição “de”.

Em (4), a concordância de número não foi estabelecida no sintagma porque o adjetivo não está concordando com o substantivo. Para o surdo aprendiz de português como L2, não há pistas visuais que indiquem que a palavra “mente” é do gênero feminino, como o morfema final –a. Portanto, é compreensível que o estudante acredite que “mente” seja uma palavra masculina e, portanto, concorda com o adjetivo “fechado”.

De (5) a (7), as formas verbais selecionadas não condizem com os contextos em questão; em (5), o verbo “aceita” precisaria concordar com “pessoas”; em (6), o verbo “dar” está no infinitivo, quando deveria estar conjugado; em (7), o verbo deveria estar concordando com a primeira pessoa do singular (“eu”), assim como o adjetivo “fluentes” no excerto (8).

Em (9), o adjetivo selecionado (“boa”) não concorda em gênero com o substantivo a que se refere (“coração”); em (10), “alguém surdo”, no contexto semântico em que se encontra, deveria estar lexicalizado no plural (“alguns surdos”).

Em (11), o verbo “ser” está selecionado no lugar de “estar”, verbo mais apropriado para o contexto em questão (“Espero que minha vida **esteja** no caminho certo”). Conforme comentamos anteriormente, a troca de “ser” por “estar” e vice-versa é comum no discurso de aprendizes surdos de português-L2 cuja L1 é a Libras.

Em (12), o estudante usa o verbo “entender” no lugar da forma “entendido”, como parte do substantivo “mal entendido”. Essa troca é compreensível, pois as formas são graficamente muito semelhantes; da mesma forma, em (13) e (14), o substantivo “humildade” foi selecionado no lugar do adjetivo “humilde”; e, em (15), o adjetivo “inteligente” foi usado no lugar do substantivo “inteligência”. O fato de, na Libras, o mesmo sinal ser usado para todos esses casos favorece o estudante a pensar que uma mesma forma da língua portuguesa pode ser usada em diversos contextos. Não acreditamos que esses sejam casos de transferência interlinguística, mas reconhecemos que essa é uma variável importante.

Em (16), o estudante faz uso de uma forma abreviada e informal da preposição “para”, que não cabe no gênero textual em questão; em (17), o “m” final foi trocado por “n” em “mim”. Como essas duas letras são graficamente muito semelhantes, a troca de uma pela outra é compreensível; em (18), a letra n foi adicionada à palavra “evoluir”; em (19), temos a omissão do “r” final na forma infinitiva. Conforme comentamos anteriormente, essa omissão é muito comum na escrita de ouvintes, sendo foneticamente motivada pelo som. É possível que o contato com ouvintes que escrevam dessa forma tenha influenciado a escrita desse estudante nesse aspecto ou que isso seja fruto da sua própria percepção do português falado por meio da leitura labial, já que ele é oralizado.

### # Atividade 2:

Nesta subseção, trataremos das ocorrências que foram categorizadas como transferência intralinguística nos textos em língua portuguesa produzidos na segunda coleta (atividade 2). Os participantes P4 e P10 não apresentaram ocorrências de transferência intralinguística nesta atividade.

### Participante 1

Quadro 104 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LP, A2, P1)

Nível	Excerto	Aspecto
Sintático	(1) “Eu posso comunicar <b>em[na]</b> Escrita <b>de[do]</b> Inglês [...]”.	Omissão de artigo
	(2) “Obrigada <b>que</b> a Cultura Surda me ajudou para desenvolver a minha vida”.	Adição de conjunção
	(3) “Obrigada que a Cultura Surda me ajudou <b>para</b> desenvolver a minha vida”.	Seleção de preposição

Fonte: Elaboração própria.

Em (1), os artigos definidos estão omissos. Como o estudante lexicalizou as preposições, acreditamos que a omissão dos artigos não seja transferência da Libras.

Em (2), “que” está numa posição incomum. Conforme comentamos na análise interlinguística, com a palavra “obrigada”, parece que a estudante quis expressar “agradeço”. Dessa forma, “que” poderia estar depois de “Cultura Surda”, na função de pronome relativo (“Agradeço a Cultura Surda, que me ajudou [...]”); nessa mesma frase, em (3), destacamos a preposição “para”. Ela foi selecionada no lugar de “a”. Como vimos sustentando, o uso da preposição indevida no lugar devido já demonstra avanços na apropriação da língua não materna pelos estudantes.

## Participante 2

Quadro 105 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LP, A2, P2)

Nível	Excerto	Aspecto
Sintático	(1) “Adoro <b>de</b> viajar [...]”.	Adição de preposição
	(2) “Formei duas faculdades <b>entre</b> Arte e Letras/Libras”.	
	(3) “estudo doutorado <b>da</b> UFSC”	Seleção de preposição
	(4) “participei <b>como</b> associação <b>de</b> sócio”	
	(5) “fora de[o] país”	Omissão de artigo
	(6) “[Estou] <b>Cursando</b> curso de inglês [...]”.	Omissão de verbo auxiliar
Morfossintático	(7) “ <b>o</b> subjetividade”	Seleção de artigo (concordância de gênero)
	(8) “Moro [...]. [...] <b>divide</b> apartamento [...]”	Seleção de forma verbal
	(9) “Cursando curso de inglês intermediário [...], porque eu <b>aprender e ler</b> inglês [...]”.	
	(10) “também <b>estudo</b> Gallaudet e Inglaterra”	
Lexical	(11) “poucas programas”	Seleção de morfema de gênero
	(12) “[...] <b>me</b> formei mestrado na UFSC.”	Seleção lexical

	(13) “[...] <b>atuo</b> estudo doutorado da UFSC”.	
<b>Ortográfico</b>	(14) “convever” (conv <u>i</u> ver) (15) “indermediário” (in <u>te</u> rmediário)	Troca de letras

Fonte: Elaboração própria.

Em (1), o estudante generaliza a preposição que acompanha o verbo “gostar” (“de”) para o verbo “adorar”; em (2), a preposição “entre” está num contexto em que o uso de “dois pontos” seria suficiente; em (3) e (4), as preposições selecionadas não são as adequadas para os referidos contextos. Em (3), “de” está no lugar de “em”. Em (4), “como” está no lugar de “na” (pois seria necessária a adição do artigo “a”) e “de” está no lugar de “como”.

Em (5), temos a omissão do artigo definido “o” após a preposição “de”; em (6), o verbo auxiliar “estou” também está omissos. Como, em ambos os casos, temos elementos e uma organização sintática que não parecem terem sido transferidas da Libras, acreditamos que essas omissões também não sejam.

Em (7), o gênero do artigo selecionado não concorda com o substantivo a que se refere. Conforme já comentamos, é possível que isso aconteça porque “subjetividade” termina em “e”, ou seja, não há nenhuma pista de que essa palavra seja do gênero feminino (como o morfema –a) e, além disso, outras palavras terminadas em “e” são do gênero masculino (como “enfeite”).

De (8) a (10), as formas verbais selecionadas foram generalizadas de outros contextos. Em (8), a forma verbal “divide” está na terceira pessoa do singular, quando o sujeito está na primeira pessoa “eu”; em (9), as formas usadas estão no infinitivo, quando deveriam estar conjugadas; em (10), o tempo verbal selecionado é o presente, mas o contexto diz respeito ao futuro “estudarei”, “vou estudar” entre outros.

Em “poucas, no excerto (11), vemos que o morfema de gênero –a provavelmente foi selecionado porque a estudante acreditava que “programa” fosse uma palavra do gênero feminino, devido à sua terminação em “a”.

Em (12), temos um uso incomum do verbo “formar-se”, já que ele geralmente se aplica a cursos de graduação e não à pós-graduação; em (13), o verbo “atuar” também está sendo usado num contexto incomum, pois ele geralmente é usado para trabalho, não para estudo.

Em “convever” (excerto 14), a letra i está trocada por e, talvez devido à semelhança na forma das duas (letras baixas e finas); em



“indermediário” (excerto 15), a letra t está trocada por d. Por também serem duas letras graficamente semelhantes (letras altas), isso facilita a troca de uma pela outra.

### Participante 3

Quadro 106 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LP, A2, P3)

Nível	Excerto	Aspecto
Morfossintático	(1) “cresci bilingue <b>oralizado</b> ”	Seleção de morfema de gênero

Fonte: Elaboração própria.

Em (1), temos uma seleção de morfema de gênero que não promove a concordância com o sujeito do discurso, que é a participante. Portanto, precisaria ser “oralizada” para que haja concordância entre o sujeito do discurso e adjetivo.

### Participante 5

Quadro 107 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LP, A2, P5)

Nível	Excerto	Aspecto
Morfossintático	(1) “no[s] Estados Unido[s]”	Seleção de morfema de número
	(2) “Estados Unido[s]”	

Fonte: Elaboração própria.

Em (1), o artigo “o” não está concordando em número com o substantivo “Estados Unidos”, o qual também está grafado sem o “s” final (conforme destaque no excerto 2). É possível que ambas as omissões estejam relacionadas à ideia de que, por ser um único país, o nome deve ficar no singular.

### Participante 6

Quadro 108 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LP, A2, P6)

Nível	Excerto	Aspecto
Sintático	(1) “Ela me mandou um artigo sobre a cultura surda para eu <b>estou lendo [...]</b> ”.	Seleção lexical e ordenação

	(2) “[...] ir <b>no</b> curso [...] ”	Seleção de preposição
	(3) “a história da [ <b>minha</b> ] vida”	Omissão de termo determinante
<b>Léxico-Sintático</b>	(4) “ <b>A sexta-feira</b> eu não posso ir no curso [...]”	Seleção de preposição/artigo + Seleção lexical
<b>Lexical</b>	(5) “sala de aula particular” (6) “[...] estudo pós graduação <sup>176</sup> especialista em XXXX.”	Seleção lexical

Fonte: Elaboração própria.

Em (1), a organização da frase, com a locução verbal “estou lendo” na posição em que ela se encontra, apresenta uma ambiguidade de informações, pois está misturando dois fatos: uma informação é a professora ter dado um texto para ser lido, outra é o estudante o estar lendo. Acreditamos que algumas opções adequadas seriam “para eu **ler**” ou “**o qual** estou lendo”.

Em (2), a preposição “em” foi selecionada no lugar de “a”. Esse uso é comum entre falantes de português como L1, mas no português falado e informal.

Em (3), o determinante do substantivo “vida” está ausente. Provavelmente, era pra ser “minha”.

Em (4), o estudante usa a expressão “a sexta-feira” para se referir a “às sextas-feiras”. Ou seja, o nome “sexta-feira” deveria estar no plural, assim como o artigo que o antecede (contraído com a preposição “a”).

Em (5), o estudante usou “sala de aula” em um contexto em que caberia apenas “aula”, talvez pela proximidade na escrita das duas.

Em (6), trocou o substantivo “especialização” pelo adjetivo “especialista”. Como a grafia dessas duas palavras também é próxima, isso pode facilitar a troca de uma pela outra por aprendizes de português-L2.

---

<sup>176</sup> Na primeira ocorrência dessa palavra, o estudante a escreve “pós graduação”. Como na segunda ocorrência ela está escrita corretamente (excerto 6), não contabilizamos a omissão da letra “a” como transferência intralinguística em nível ortográfico. Muito possivelmente foi um lapso de escrita.

## Participante 7

Quadro 109 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LP, A2, P7)

Nível	Excerto	Aspecto
Sintático	(1) “[...] estou estudando <b>de</b> Mestrando [...]”	Adição de preposição
	(2) “a professora Aline ensinando <b>que</b> maravilhosa”	Adição de conectivo (conjunção/pronome)
	(3) “nasci ouvinte <b>que</b> acontecer ficar surdo”	Seleção de conectivo
	(4) “ela sabe fluente de libras <b>que</b> eu aproveito a aprender”	
	(5) “fluente <b>de</b> libras”	Seleção de preposição
	(6) “aproveito <b>a</b> aprender”	Seleção de preposição + Omissão de artigo
	(7) “ficar surdo [...] <b>por[a + os]</b> 8 meses”	
	(8) “ficar surdo <b>por motivo [por causa de]</b> rubéola”	Seleção de locução prepositiva
	(9) “ela <b>sabe fluente de libras</b> ”	Seleção lexical e ordenação
Morfossintático	(10) “Gosto de libras porque <b>comuniquei</b> [...]”.	Seleção de forma verbal
Lexical	(11) “[...] estou estudando de <b>Mestrando</b> [...]”	Seleção lexical

Fonte: Elaboração própria.

Em (1), a preposição “de” foi adicionada a um contexto que não exige preposição (“estudando mestrado”).

O contexto (2) também não parece exigir conjunção alguma, mas o estudante adicionou “que”.

Nos excertos (3) e (4), as conjunções selecionadas não são adequadas para os contextos: em (3), acreditamos que um ponto final ou a conjunção “e” seriam suficientes para unir as informações apresentadas; em (4), a locução conjuntiva “por isso” poderia dar o sentido de conclusão pretendida.

Em (5) e (6), as preposições selecionadas também estão adequadas aos contextos: no primeiro, usa-se “em”; no segundo, “para”.

Em (7), além de a preposição selecionada não ser a devida (“a”), o artigo definido está omissivo.

Em (8), observamos uma tentativa interessante de representar a locução prepositiva “por causa de”. O estudante utiliza a expressão “por motivo”. Essa tentativa é coerente com o sentido da locução, já que “por causa de” antecede o elemento frasal com a função de “causa”, “motivo”.

Em (9), vemos uma construção sintática que não é usada em português-L1. Acreditamos que o estudante tenha mesclado duas estruturas possíveis: “sabe libras” e “é **fluyente** em **libras**”, com uma mudança na preposição “em”, conforme comentamos anteriormente.

Em (10), a forma verbal selecionada não está concordando com o tempo verbal do contexto, que é o presente.

Em (11), no lugar do nome “mestrado” (que diz respeito ao tipo de curso), vê-se o nome “mestrando” (que se refere à pessoa que estuda nesse tipo de curso).

## Participante 8

Quadro 110 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LP, A2, P8)

Nível	Excerto	Aspecto
Sintático	(1) “[...] fui para <b>[uma]</b> escola pública regular do Ensino Fundamental.”	Omissão de artigo
	(2) “[...] fui para escola pública regular <b>do</b> Ensino Fundamental.”	Seleção de preposição
	(3) “vou contar um pouco <b>[d]</b> a minha personalidade”	Omissão de preposição
	(4) “ <b>por causa que</b> essa escola [...]”	Seleção de conjunção
	(5) “ <b>por causa que</b> eu faço curso [...]”	
Morfossintático	(6) “feliz por ter aprendido a minha língua e <b>enriquecer</b> a L2”	Paralelismo sintático / Seleção de forma verbal
Lexical	(7) “essa escola era <b>inclusão social</b> ”	Seleção lexical

Fonte: Elaboração própria.

Em (1), o artigo “uma” está ausente num contexto em que é necessário.

Em (2), a preposição “de” foi selecionada no lugar de “em”; em (3), a preposição “de” está omissa.

Em (4) e (5), vemos o uso de “por causa que” em vez de “porque”. Parece ser uma influência do português oral coloquial na escrita do sujeito que, inclusive, é oralizado.

Em (6), o paralelismo sintático foi quebrado com o uso do verbo “enriquecer” na forma infinitiva. Para concordar com “aprendido”, o verbo “enriquecer” deveria ter sido usado na forma “enriquecido”.

Em (7), o estudante usa a expressão “inclusão social” para expressar que a escola de que trata é “inclusiva”.

## Participante 9

Quadro 111 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralingüística (LP, A2, P9)

Nível	Excerto	Aspecto
Sintático	(1) “Nasci em XXXX <sup>177</sup> há 21 anos”. (2) “Então meu sonho será [...], poderá ser mestrado até doutorado [...].”	Seleção lexical e ordenação
	(3) “Estudava <b>no</b> curso de inglês há 1 ano [...]”.	Seleção de artigo
	(4) “eu desenvolvi <b>de</b> escrito inglês” (5) “saber <b>de</b> libras, português, ASL e inglês”	Adição de preposição
	(6) “ <b>No</b> entretanto”	Adição de preposição e artigo
	(7) “amo viajar <b>nas [em + as]</b> varias cidades”	Seleção de preposição e adição de artigo
	(8) “Meu sonho será aperfeiçoado de fluente <b>de [em]</b> segundo Português e inglês [...]”	Seleção de preposição
	(9) “amo viajar [...] e Ø cinema” – omissão do verbo (falta de paralelismo)	Paralelismo sintático

<sup>177</sup> XXXX = lugar de nascimento

<b>Morfossintático</b>	(10) “Meu sonho <b>será [é]</b> aperfeiçoado de fluente de segundo Português e inglês [...].” (11) “ <b>Estudava</b> no curso de inglês há 1 ano [...]”.	Seleção de forma verbal
<b>Lexical</b>	(12) “Meu sonho será <b>aperfeiçoado de fluente [ficar/ser fluente]</b> de [em] segundo [segunda língua] Português e inglês [...]” (13) “Meu sonho será aperfeiçoado de fluente [ficar/ser fluente] de <b>segundo [segunda língua]</b> Português e inglês [...]”	Seleção lexical

Fonte: Elaboração própria.

Em (1) e (2) temos organizações sintáticas e escolhas lexicais bastante peculiares de aprendizes de português-L2; em (1), a construção não é agramatical, porém, é incomum. Acreditamos que o estudante quisesse expressar “Nasci em XXXX e morei lá por 21 anos”; em (2), é possível que ele quisesse dizer “poderei ser mestrando ou até doutorando”.

Em (3), o estudante faz uso de artigo definido no sintagma “no curso de inglês”. Entretanto, não especifica o curso. Sendo assim, poderia usar um artigo indefinido (“num curso de inglês”).

Em (4) e (5), temos a adição desnecessária de preposições; em (6), além da preposição, o artigo também não era necessário. O estudante deve ter se confundido com a conjunção “no entanto”.

Em (7), a preposição selecionada (“em”) não está adequada para o contexto da frase, no qual caberia “para” ou “por”, por exemplo. Além disso, não é adequado utilizar o artigo definido porque o pronome “várias” está indefinindo o nome “cidades”, e o estudante não citou de quais cidades está tratando; em (8), a preposição selecionada também não está adequada ao contexto: no lugar de “fluente **de**”, usa-se “fluente **em**”.

Em (9), o paralelismo sintático está quebrado, pois, os complementos do verbo “amar” são de categorias distintas: “viajar” é verbo e “cinema” substantivo. Para solucionar essa questão, o estudante poderia inserir um verbo antes do substantivo “cinema”.

Em (10) e (11), temos a seleção de formas verbais não usuais no português padrão, mas que parecem seguir uma lógica no discurso do estudante-escritor. Em (10), o estudante seleciona o verbo “ser” no

futuro, provavelmente valendo-se do fato de que “sonho” geralmente diz respeito a uma projeção futura. Entretanto, como o ato de sonhar no discurso do estudante se refere ao presente, a forma verbal selecionada deveria ter sido “é”; em (11), a forma do verbo “estudar” está no passado. Acreditamos que essa escolha está relacionada ao fato de que o curso começou no passado (um ano atrás). Porém, como diz respeito a uma ação que teve início no passado e que continua acontecendo no presente, a forma verbal usada em português é “estudo”.

É interessante como essas relações temporais, lexicalizadas por meio de desinências em línguas orais como o português, se materializam de forma distinta em línguas de sinais como a Libras. Nessa língua, essas relações se dão de forma espacial e/ou contextualizada no discurso por meio de itens lexicais (FERREIRA, 2010), como em adjuntos adverbiais de tempo, por exemplo. Ou seja, ocorrem sem o uso de desinências acopladas aos verbos.

Em (12) e (13), temos a seleção de itens lexicais que também não são usuais em língua portuguesa padrão. A expressão “aperfeiçoado de fluente” pode ser interpretada como “aperfeiçoar, ficar fluente”. O estudante insere uma preposição, conforme já comentamos, unindo as duas partes da expressão, que são praticamente sinônimas. No caso de “segunda”, acreditamos que ele esteja se referindo à “segunda língua”. É possível que ele não tenha lexicalizado “língua” por acreditar que estava implícito nos itens lexicais “português” e “inglês” que se tratava de línguas. Além disso, ele pode ter concordado “segundo” com “português”, nome cujo gênero é o masculino (“o português”).

## Participante 11

Quadro 112 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LP, A2, P11)

Nível	Excerto	Aspecto
<b>Ortográfico-Discursivo</b>	(1) “[...] sou <b>Surda</b> [...]”	Uso de maiúscula
	(2) “Sou casada com um <b>Surdo</b> .”	
	(3) “Eu amo a <b>Cultura Surda</b> .”	

Fonte: Elaboração própria.

Normalmente, em língua portuguesa, não se usa letra maiúscula nesses casos. No entanto, a participante faz uso dessa marca como forma de comunicar ao interlocutor sua ideologia por meio da escrita: sua posição política e militância com relação à surdez e à cultura surda. Curiosamente, ela não fez o mesmo em seu texto correspondente em

língua inglesa, na qual os surdos também utilizam esse mesmo recurso linguístico, nem na primeira atividade do curso.

## Participante 12

Quadro 113 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LP, A2, P12)

Nível	Excerto	Aspecto
Sintático	(1) “ <b>Porque</b> eu vive na Cidade Pequena, por causa muito surdo não são fluente [...]”.	Adição de conjunção
	(2) “Sonho ser um Bom Professor de LIBRAS e Poliglota <b>ser</b> ASL, Ingles (L3), Gestuno, Portugues (L2)”	Adição de verbo
	(3) “[...] muito surdo não são fluente, nem [os] Interprete[s]”.	Omissão de determinante
Sintático-Discursivo	(4) “Meu favorito cor: azul”	Omissão de verbo / Pontuação
Morfossintático	(5) “ <b>mha família</b> não <b>são</b> fluente”	Seleção de forma verbal (concordância de número)
	(6) “ <b>muito surdo</b> não <b>são</b> fluente”	
	(7) “Porque eu <b>vive</b> na Cidade Pequena”	Seleção de forma verbal (concordância de pessoa)
	(8) “gosto muito que me <b>ensinar</b> para Desenvolver”	Seleção de forma verbal não conjugada
	(9) “tenho Dificuldade entendimento <b>outro surdo</b> fluentes”	Seleção de morfema de número
Morfo-Lexical	(10) “ <b>Meu favorito comida</b> Japonesa”	Seleção lexical + seleção de morfema de gênero
	(11) “ <b>Meu favorito cor:</b> azul”	
	(12) “[...] muito surdo não são fluente, nem [os] <b>Interprete[s]</b> .”	Seleção lexical + seleção de morfema de número



<b>Ortográfico-Discursivo</b>	(13) “Sou <b>Surdo</b> ” / “nasci <b>Surdo</b> ” (14) “Sou Identidade <b>Surda</b> ” (15) “Participo <b>Comunidade</b> e Cultura Surda” (16) “Participo Comunidade e <b>Cultura Surda</b> ”	Uso de maiúscula
<b>Ortográfico</b>	(17) “ <b>mha</b> família” / “ <b>mha</b> Vida”	Uso de abreviação

Fonte: Elaboração própria.

No excerto (1), a conjunção destacada (“porque”) foi generalizada para o contexto em questão, mas não se encaixa nele, especialmente se observarmos o fato de que, na segunda frase, já há outra conjunção unindo as duas frases.

Em (2), o uso do verbo “ser” foi adicionado a um contexto não usual. Acreditamos que o estudante quisesse usá-lo para especificar as línguas que gostaria de saber quando se tornasse poliglota. Para isso, poderia ter usado a preposição “em” no lugar do verbo “ser”.

Em (3), parece que o nome “interprete” está sendo usado de forma genérica, no singular. Nesse contexto, entretanto, precisa de um determinante.

Em (4), o uso de “dois pontos” no lugar do verbo parece uma transferência entre gêneros textuais em língua portuguesa. Geralmente, em gêneros como formulário se usa esse tipo de construção, mas não em gêneros em que predominam frases completas. Nesse caso, usa-se o verbo “ser” (“minha cor favorita **é** azul”).

Em (5) e (6), o sujeito está no singular, e o verbo no plural. Portanto, não há concordância de número; no primeiro caso, é possível que essa mistura ocorra pelo fato de “família” ser um substantivo no singular, mas cujo significado é de plural (um grupo ou conjunto); no segundo caso, a presença do pronome “muito” também pode causar essa mistura, pois tem sentido de plural (uma grande quantidade).

Em (9), também falta concordância de número, mas dessa vez é entre o substantivo e o adjetivo. Pelo contexto, é possível deduzir que se trata de “outros surdos”.

Em (7), a forma verbal selecionada foi a correspondente à terceira pessoa do singular (“vive”), quando o sujeito era o pronome da primeira pessoa do singular (“eu”). É possível que a troca seja resultado da grande semelhança gráfica entre “vivo” e “vive”.

Em (8), a forma verbal está no infinitivo, mas o contexto exige conjugação (“que me **ensinem**”).

Em (10) e (11), a concordância de gênero não está estabelecida entre o núcleo do sintagma e seus determinantes: “meu” foi selecionado no lugar de “minha”, e “favorito” está no masculino.

Em (12), conforme comentamos acima, o nome “interprete” parece estar sendo usado de forma genérica, no singular. No entanto, pelo contexto, precisaria estar no plural.

De (13) a (16), temos casos em que palavras do contexto da comunidade surda estão em maiúscula. Conforme mencionamos anteriormente, esse uso de letras maiúsculas pode ser para marcar a posição política do participante em seu discurso, assim como outros surdos fazem em sua escrita em português e em outras línguas.

Em (17), vemos a abreviação de “minha” como “mha”. Pode ser que seja influência da linguagem abreviada da internet, já que nossa intenção nesta atividade era promover a escrita de um perfil pessoal para um *site* pessoal na internet. Apesar de a atividade não ter sido realizada em computador, é compreensível que o estudante faça esse tipo de transferência na escrita.

### # Atividade 3:

Nesta subseção, trataremos das ocorrências que foram categorizadas como transferência intralinguística nos textos em língua portuguesa produzidos na terceira coleta (atividade 3). Não participaram desta coleta os participantes P3, P6, P7 e P12. P11 participou, mas não apresentou ocorrências de transferência intralinguística nesta atividade.

## Participante 1

Quadro 114 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LP, A3, P1)

Nível	Excerto	Aspecto
Sintático	(1) “Durante <b>de</b> doutorando, meu plano será estudar na Turquia ou Estados Unidos [...]”.	Adição de preposição
	(2) “Ter casamento, quero que seja na praia ou <b>no</b> castelo [...]”.	Seleção de artigo
Morfossintático	(3) “ <b>Ter</b> casamento [...]”.	Seleção de forma verbal não conjugada
Lexical	(4) “Durante de <b>doutorando</b> [...]”.	Seleção lexical
	(5) “Eu vou conseguir terminar todos	

	meus planos de carreira e estudos de <b>doutorando</b> .”	
--	---	--

Fonte: Elaboração própria.

Em (1), a preposição “de” foi adicionada a um contexto em que não há necessidade de preposição. Percebemos equívocos no uso de conectivos em língua portuguesa por estudantes surdos que já apresentam uma escrita bastante inteligível nessa língua. Acreditamos que esse seja um aspecto da língua portuguesa que leva bastante tempo para ser internalizado pelos aprendizes e que, portanto, necessita de uma atenção e de um trabalho específico no ensino de português-L2.

Em (2), o artigo definido foi selecionado no lugar do indefinido em “no castelo”. Talvez isso tenha ocorrido por influência do fato de, no sintagma “na praia”, se usar artigo definido.

Em (3), o verbo “ter” não foi conjugado. Esse tipo de ação não é comum na escrita de aprendizes mais experientes de L2. De acordo com Brochado (2003), essa ausência de conjugação verbal é mais comum nos estágios I e II da interlíngua de surdos em direção à língua portuguesa. Dessa forma, acreditamos que possa ter sido um lapso da estudante, já que sua escrita nessa língua demonstra maturidade desde a primeira coleta.

Em (4) e (5), a estudante utiliza “doutorando” em contextos em que caberia “doutorado”. A forma das duas palavras é muito semelhante (apenas a letra “n” as diferencia). Portanto, isso pode facilitar a troca de uma pela outra.

## Participante 2

Quadro 115 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LP, A3, P2)

Nível	Excerto	Aspecto
Sintático	(1) “A pesquisa vai coletar, corpus das poesias <b>no todo Brasil</b> [...]”.	Seleção de artigo ou Inversão da ordem
	(2) “[N]O mês de dezembro eu e meu namorado vamos viajar para Dubai [...]”.	Omissão de preposição
Morfossintático	(3) “[...] para <b>melhora[r]</b> 2014.”	Seleção de forma verbal

Fonte: Elaboração própria.

Em (1), a estudante acrescenta o artigo definido “o” à preposição “em”. Entretanto, esse é um recurso desnecessário, já que “todo” não precisa de determinante. Acreditamos que outra possibilidade é a estudante ter invertido a ordem da expressão “no Brasil todo”; em (2), a preposição “em” foi omitida. Como o artigo foi expresso no mesmo sintagma, não acreditamos que essa seja uma transferência da Libras.

Em (3), a forma “melhora” é selecionada no lugar de “melhorar” (forma infinitiva). Conforme já tratamos, essa escrita sem o “r” final nesse contexto é característica de pessoas ouvintes, influenciadas pelo português oral. Caso a estudante tenha contato com pessoas ouvintes que escrevam dessa forma, pode ser que isso a tenha influenciado nesse tipo de produção.

## Participante 4

Quadro 116 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LP, A3, P4)

Nível	Excerto	Aspecto
Sintático	(1) “Se você <b>pode</b> , vamos comigo”.	Seleção de forma verbal

Fonte: Elaboração própria.

Em (1), temos a seleção da forma verbal “pode” em vez de “puder”. Essa generalização é comum na fala de falantes de português L2/LE, pois o modo indicativo (“você **pode**”) é mais usual na interlíngua desses falantes do que o modo subjuntivo (“se você **puder**”).

## Participante 5

Quadro 117 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LP, A3, P5)

Nível	Excerto	Aspecto
Sintático	(1) “Não pratico muito <b>em</b> inglês”.	Adição de preposição
	(2) “Eu quero viajar <b>em</b> EUA”.	Seleção de preposição
	(3) “[...] comunicar [ <b>com</b> ] as pessoas americanas”.	Omissão de preposição
	(4) “[...] viajar em [para] [ <b>os</b> ] EUA [...]”.	Omissão de artigo
	(5) “Eu quero casar em [ <b>+a=na</b> ] praia”.	

<b>Ortográfico</b>	(6) “conhecer” (conhecer)	Adição de cedilha
--------------------	---------------------------	-------------------

Fonte: Elaboração própria.

Em (1), temos a adição da preposição “em”, unindo o verbo “praticar” ao seu objeto, “inglês”. Nesse contexto, entretanto, esse verbo não exige preposição; em (2), a preposição selecionada (“em”) não corresponde ao contexto em questão, apesar de esse contexto necessitar de preposição, a qual seria “para”.

Em (3), temos a omissão da preposição. Como o artigo está expresso no mesmo sintagma, acreditamos que essa omissão não seja uma transferência da Libras; em (4) e (5), os artigos estão omitidos, mas as preposições foram expressas, ainda que a preposição em (4) não seja a adequada, conforme comentamos em (2). Também acreditamos que essas omissões de artigos não sejam transferências da Libras, pois as preposições estão lexicalizadas no mesmo sintagma.

Conforme vimos sustentando nesta análise, caso as omissões de (3) a (5) fossem transferências da Libras, acreditamos que os elementos funcionais citados não estariam expressos.

Em (6), temos cedilha adicionado à letra “c” na palavra “conhecer”. É provável que a estudante tenha se baseado na forma “conheço” (da primeira pessoa do singular do presente do indicativo) para fazer essa generalização na forma do verbo no infinitivo.

## Participante 8

Quadro 118 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LP, A3, P8)

<b>Nível</b>	<b>Excerto</b>	<b>Aspecto</b>
<b>Sintático</b>	(1) “vou formar [n]o curso de Letras Libras”	Omissão de preposição
	(2) “eu desejarei <b>de</b> fazer doutorado”	Adição de preposição
	(3) “seu futuro como vida <b>de</b> profissional”	
<b>Morfossintaxe</b>	(4) “eu <b>desejarei</b> de fazer doutorado”	Seleção de forma verbal

Fonte: Elaboração própria.

Em (1), a preposição “em” está omitida. Como o artigo “o” foi lexicalizado, é possível que essa omissão não seja uma transferência da Libras; Nos casos (2) e (3), preposições foram acrescentadas às

construções, porém, os contextos não as exigem; para (4), ao selecionar a forma verbal “desejarei”, o estudante provavelmente tinha a intenção de expressar um desejo sobre o futuro. Entretanto, para expressar um desejo atual sobre o futuro, o verbo precisa estar no tempo presente (“desejo”).

## Participante 9

Quadro 119 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LP, A3, P9)

Nível	Excerto	Aspecto
Sintático	(1) “acabou <b>de</b> segundo semestre”	Adição de preposição / Omissão de determinante
	(2) “me chamará participar de <b>Ø</b> TCC de curta metragem”	Omissão de determinante
	(3) “[...] graças à Deus <b>que</b> vou voltar para minha terra natal com minha família”	Adição de conjunção
	(4) “[...] vou descansar <b>se</b> sentir ótimo.”	Seleção de pronome
	(5) “me chamará participar de TCC <b>de[em] [um]</b> curta metragem”	Seleção de preposição + Omissão de artigo
	(6) “vou procurar para mudar <b>no[para]</b> outro lugar”	Seleção de preposição + Adição de artigo
Sintático-Semântico	(7) “vou procurar <b>Ø</b> para mudar no outro lugar”	Omissão de complemento verbal
Morfossintático	(8) “semestres serão <b>difícil</b> ”	Seleção de morfema de número
	(9) “disciplinas estarão <b>pesados</b> ”	Seleção de morfema de gênero
	(10) “Quando <b>vou</b> descansar se <b>sentir</b> ótimo”.	Seleção de forma verbal

<b>Lexical</b>	(11) “ <b>minha</b> amiga me chamará participar [...]”.	Seleção lexical
<b>Lexical-Discursivo</b>	(12) “ <b>Senhor</b> amigo”	Seleção de forma de tratamento
<b>Ortográfico</b>	(13) “graça à Deus” (graças <u>a</u> Deus)	Omissão de letras + Adição de crase

Fonte: Elaboração própria.

Em (1), a preposição “de” foi adicionada a um contexto em que caberia um determinante, como o artigo definido “o” ou o pronome possessivo “meu”; em (2), o determinante do nome “TCC” também não está expresso. Uma possibilidade seria o pronome possessivo “seu”.

Em (3), a conjunção “que” está sendo usada num contexto em que, no português oral e informal, ela é encontrada, mas, no português formal, não.

Em (4), o pronome selecionado (“se”) não corresponde ao sujeito em questão (“eu”). A troca de “me” por “se” também é percebida entre ouvintes falantes de português-L1, especialmente os menos escolarizados.

Em (5), a preposição selecionada (“de”) não cabe no contexto em questão, pois a relação entre os constituintes não é de pertencimento ou especificidade. Seria mais apropriado usar “em”; da mesma forma, em (6), a preposição utilizada (“em”) não é capaz de expressar a relação entre os constituintes. O verbo “mudar”, indicando movimento, necessita da preposição “para”, a qual indicará o destino.

Em (7), mesma frase de (6), destacamos a omissão do complemento do verbo “procurar”. Uma alternativa seria preencher essa posição com “outro lugar”, extinguir o verbo “mudar” da frase e acrescentar o verbo “morar” (“vou procurar outro lugar para morar”).

Em (8) e (9), as concordâncias de número e gênero, respectivamente, não foram estabelecidas entre os substantivos e os adjetivos. Na primeira, o adjetivo “difícil” precisaria estar na forma plural “difíceis”, concordando com “semestres”. Na segunda, o adjetivo “pesados” precisaria estar no feminino (“pesadas”), concordando com o substantivo “disciplinas”.

Em (10), as formas verbais selecionadas para o tempo e o modo verbal em questão não estão concordando. A presença de “quando” indica que a sentença está no modo subjuntivo, portanto os verbos precisariam estar conjugados como segue: “quando eu descansar, me **sentirei** ótimo” ou “quando eu **for** descansar, **vou** me **sentir** ótimo”.

Em (11), a seleção lexical realizada não foi a mais adequada ao contexto, pois o estudante usa um determinante específico (o pronome “minha”), mas não especifica de quem se trata a amiga. Precisaria dizer o nome da pessoa (“minha amiga XXXX”) ou deixar a informação indeterminada (“uma amiga”).

Em (12), o pronome de tratamento “senhor” está ao lado de um substantivo que denota intimidade (“amigo”), por isso não está adequado. Em vez disso, o estudante poderia utilizar uma saudação do tipo “caro amigo” ou “querido amigo”.

Em (13), na expressão “graça à Deus”, a letra s está ausente em “graças” e a crase foi acrescentada em “a Deus”.

## Participante 10

Quadro 120 – Resumo da análise das ocorrências de transferência intralinguística (LP, A3, P10)

Nível	Excerto	Aspecto
Morfossintático	(1) “Depois disso, <b>pretenderei</b> formar uma família”	Seleção de forma verbal

Fonte: Elaboração própria.

Da mesma forma que na análise anterior do participante 5, este estudante seleciona uma forma verbal no tempo futuro (“pretenderei”), acreditando que, com isso, estaria expressando uma intenção sobre o futuro. Entretanto, com relação ao verbo “pretender”, essa intenção é expressa com a forma verbal no presente (“pretendo”).

Assim, finalizamos o capítulo da análise descritiva das ocorrências de “transferência intralinguística”. No capítulo a seguir, trataremos da análise descritiva das ocorrências das demais estratégias de comunicação identificadas nesta pesquisa.



## **5 OUTRAS ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO: ANÁLISE DESCRITIVA**

Neste capítulo, apresentaremos a análise descritiva das ocorrências das estratégias de comunicação a seguir: transferência inter/intralinguística, generalização, criação de palavras (*word coinage*), alternância de línguas, estratégia de cooperação e estratégias não linguísticas.

### **5.1 TRANSFERÊNCIA INTER/INTRALINGUÍSTICA**

Conforme discutimos anteriormente, a estratégia de transferência inter/intralinguística ocorre, segundo Faerch e Kasper (1983), quando o aprendiz generaliza uma regra da interlíngua/L2, baseando-se em algum aspecto da estrutura da sua L1. Como estamos tratando de uma situação plurilíngue, em que três línguas, pelo menos, fazem parte do repertório dos estudantes, ampliamos esse conceito de Faerch e Kasper (op. cit.) no sentido de considerarmos outras línguas além da L1.

Nos textos em inglês, identificamos ocorrências em que os estudantes podem ter se baseado na Libras (L1) e/ou na língua portuguesa (L2) para generalizar aspectos da sua interlíngua/língua inglesa; nos textos em português, identificamos uma ocorrência que pode ter sido baseada na Libras.

#### **5.1.1 Produções em língua inglesa**

Nesta subseção, trataremos das ocorrências que foram categorizadas como transferência inter/intralinguística nos textos em língua inglesa, divididas por atividade. Listaremos a seguir apenas os participantes que apresentaram ocorrências dessa estratégia. Como são poucas ocorrências, todos os participantes estão agrupados no mesmo quadro.

## # Atividade 1:

Quadro 121 – Resumo da análise das ocorrências de transferência inter/intralinguística (LI, A1)

Participante	Nível	Excerto	Língua <sup>178</sup>	Aspecto
<b>P1</b>	Sintático	(1) “How life of Florianópolis, <b>why</b> mestrado studyng”.	Libras/LP	Seleção de conectivo
<b>P2</b>	Sintático	(2) “TODAY I LIVE IN FLORIPA <b>WHY</b> STUNDANT (ESTUDANTE) MASTER’S THE UFSC”.	Libras/LP	Seleção de conectivo

Fonte: Elaboração própria.

Nos excertos (1) e (2), das participantes P1 e P2 respectivamente, temos o uso do pronome “*why*” numa posição em que caberia a conjunção “*because*”. Em português e em Libras, usa-se basicamente o mesmo item lexical (com algumas mudanças gráficas na escrita) para perguntar e responder o porquê de algo, com uma diferença na marcação prosódica para perguntas e para respostas/comentários na oralidade. É possível que, tendo aprendido “*why*” primeiramente, os sujeitos tenham generalizado seu uso para outros contextos além de perguntas, selecionando “*why*” em vez de “*because*” nos exemplos de orações subordinadas causais acima destacados. Ou seja, os estudantes podem ter selecionado um item gramatical da língua-alvo (L3) influenciados por sua L1 e/ou L2.

## # Atividade 2:

Quadro 122 – Resumo da análise das ocorrências de transferência inter/intralinguística (LI, A2)

Participante	Nível	Excerto	Língua	Aspecto
<b>P2</b>	Lexical	(1) “Live in Florianópolis two <b>age</b> [...]”. (2) “Quase ten <b>age</b> ”	Libras	Seleção lexical

<sup>178</sup> Nos quadros desta seção, a coluna “língua” diz respeito à língua que possivelmente foi usada como base para a transferência interlinguística.

		job how teacher of Libras [...]"		
	Sintático	(3) “Quase ten age job <b>how</b> teacher of Libras [...]" (4) “I já participei <b>how</b> sócio of association [...]"	LP	Seleção de conectivo
<b>P7</b>	Sintático	(5) “I like libras <b>why</b> comunicar [...]" (6) “[...] maravilhosa <b>why</b> it sabe fluente libras [...]"	Libras/ LP	Seleção de conectivo
<b>P11</b>	Sintático	(7) “My investigation <b>because</b> contexto bilingual influencit aquisition second Language [...]"	Libras/ LP	Seleção de conectivo

Fonte: Elaboração própria.

Os excertos (1) e (2) tratam do nível lexical. Neles, observamos o uso generalizado do item lexical “*age*” para outros contextos que não tratam do tempo cronológico no sentido de “idade”; no caso do excerto (1), a estudante está se referindo ao tempo em que mora em Florianópolis (“dois **anos**”); no excerto (2), refere-se ao tempo em que trabalha como professora de Libras (“quase dez **anos**”). Possivelmente essa seleção lexical em língua inglesa foi influenciada pela Libras, língua na qual “idade” e “ano” podem ser expressos pelo mesmo sinal<sup>179</sup> em alguns contextos de tradução, como na tradução e transcrição de “eu tenho 30 anos” para a Libras (“EU IDADE 30”). A glosa IDADE também pode ter tido alguma influência nessa troca.

<sup>179</sup> Para assistir ao vídeo do sinal IDADE, favor acessar: <<http://idsinais.libras.ufsc.br/buscapt.php#>>. Utilizar preferencialmente o navegador Mozilla Firefox.

Nos excertos (3) e (4), identificamos o uso do pronome “*how*” em um contexto em que caberia a conjunção “*as*”. A seleção desse item gramatical em língua inglesa parece ter sido influenciada pela língua portuguesa, já que, em Libras, não se lexicaliza a conjunção “como” no contexto aqui discutido. Em português, usa-se o mesmo item lexical como pronome interrogativo e conjunção, com diferença na marcação prosódica para perguntas e para não perguntas na oralidade. Nossa hipótese é que, tendo aprendido “*how*” primeiramente, o sujeito tenha generalizado seu uso para outros contextos além de perguntas.

Os excertos (5) e (6) trazem destacado o uso generalizado do pronome interrogativo “*why*” para contextos de orações subordinadas causais, nos quais caberia “*because*”. Essa seleção lexical em língua inglesa pode ter sido influenciada tanto pela Libras quanto pela língua portuguesa, pois, em ambas, usa-se basicamente o mesmo item lexical (com as diferenças anteriormente apontadas) para perguntar e responder/comentar o porquê de um fato.

O excerto (7) traz a conjunção “*because*”, mas acreditamos que, no contexto apresentado, a intenção da estudante era utilizar o pronome “*why*”: “*my investigation [is] [about] why bilingual context influences second language acquisition*”. Conforme comentamos acima, é possível que esse uso generalizado em língua inglesa seja uma influência da Libras e/ou da língua portuguesa, pois ambas utilizam o mesmo item lexical tanto para contextos de perguntas quanto para contextos de respostas ou comentários.

### # Atividade 3:

Quadro 123 – Resumo da análise das ocorrências de transferência inter/intralinguística (LI, A3)

Participante	Nível	Excerto	Língua	Aspecto
P2	Lexical	(1) “AGE PROXIM I WON’T TEACH OUTHER OF BRASIL [...]”.	Libras	Seleção lexical
P10	Sintático	(2) “I [...] ‘percebo’ <b>what</b> [...]”	Libras	Seleção de conectivo
	Lexical	(3) “ <b>construct</b> one family”	LP	Seleção lexical
P11	Lexical	(4) “[...] from <b>married</b> and children”	Libras ou LP	Seleção lexical

Fonte: Elaboração própria.

Em (1), temos o uso generalizado da palavra “*age*” (idade) para um contexto em que caberia “*year*” (ano). Conforme vimos anteriormente, essa seleção lexical em língua inglesa talvez tenha sido influenciada pela Libras, pois, nessa língua, “idade” e “ano” podem ser expressos pelo mesmo sinal em alguns contextos de tradução. Conforme já mencionado, a glosa IDADE também pode ter tido alguma influência nessa troca.

Em (2), acreditamos que o uso de “*what*” no lugar de “*that*” possa ter sido influenciado pela Libras, pois, nessa língua, são comuns estruturas tópico-comentário do tipo <[EU] PERCEBER O-QUE><sub>qu</sub> [...]. Esse seria o tópico. O comentário seria a frase-complemento do verbo “perceber”.

Em (3), percebemos o uso de “*construct*” no lugar de “*build*”. Essa escolha lexical parece ser uma tradução literal da língua portuguesa, em que se diz “**construir** uma família”. A escolha do item lexical “*construct*” parece ser tanto por semelhança semântica quanto gráfica.

Em (4), “*married*” é usado no lugar de “*husband*”. Uma de nossas hipóteses é de que esse item lexical tenha sido escolhido pela semelhança gráfica com a palavra “marido”, do português. Outra hipótese é que tenha havido influência da Libras, pois, nessa língua, é possível utilizar o mesmo sinal para “casar<sup>180</sup>” e para “marido/esposa” em alguns contextos. Isso justificaria a troca de “*husband*” (marido) por “*married*” (casado/a).

### 5.1.2 Produções em língua portuguesa

Conforme mencionamos, nesta subseção, trataremos da única ocorrência que foi categorizada como transferência inter/intralinguística nos textos em língua portuguesa.

---

<sup>180</sup> Para assistir ao vídeo do sinal CASAR, favor acessar: <<http://idsinais.libras.ufsc.br/buscapt.php#>>. Utilizar preferencialmente o navegador Mozilla Firefox.

Quadro 124 – Resumo da análise das ocorrências de transferência inter/intralinguística (LP, A2)

Participante	Nível	Excerto	Língua	Aspecto
P2	Lexical	(1) “Sou alta, [...] cabelos <b>vermelhos</b> ”.	Libras	Seleção lexical

Fonte: Elaboração própria.

O adjetivo “vermelho” não é o item lexical mais comumente selecionado na língua portuguesa para caracterizar “cabelos”. O mais usual é expressar “cabelos **ruivos**”. Essa seleção lexical em português parece ser uma influência da Libras, pois essa língua usa o sinal VERMELHO tanto para adjetivar “cabelo” quanto outros objetos ou seres. Nesse caso, o fato de se glosar o sinal como “VERMELHO” pode ter influenciado a associação estabelecida pela estudante.

## 5.2 GENERALIZAÇÃO

As ocorrências aqui categorizadas como “estratégia de generalização” (FAERCH; KASPER, 1983) tratam de situações em que o aprendiz procura resolver um problema de comunicação na língua-alvo, preenchendo lacunas em seu conhecimento lexical com itens lexicais da língua-alvo que ele normalmente não utilizaria nesses contextos, conforme discutimos previamente neste trabalho. Ou seja, o aprendiz parece ter consciência desse uso não tão apropriado, mas o faz na esperança de que a palavra substituta seja capaz (mais ou menos) de comunicar o conceito que ele deseja expressar.

No Quadro 125, apresentamos a análise das ocorrências da estratégia de generalização dividida por língua e por atividade. Como são poucas ocorrências, todos os participantes estão agrupados no mesmo quadro e apenas os que apresentaram ocorrências foram mencionados.

### 5.2.1 Produções em língua inglesa

#### # Atividade 1:

Quadro 125 – Resumo da análise das ocorrências de generalização (LI, A1)

Participante	Excerto	Tipo
P1	(1) “Like camping, <b>ticket</b> , sport, <b>professional</b> y culture.”	Aproximação
P6	(2) “I am teacher my <b>learner</b> deaf which learn sign language brazilian”.	Aproximação
P11	(3) “have <b>children</b> 4 years”	Uso de hiperônimo

Fonte: Elaboração própria.

No excerto (1), identificamos o uso de “*ticket*” e “*professional*” como possíveis substitutos para “viagens” e “mundo profissional”/“mundo do trabalho”, respectivamente. Nossa base para essa hipótese foi o próprio texto da própria participante 1 em língua portuguesa, no qual ela utiliza os itens lexicais “viagens” e “trabalhar” no mesmo contexto: “Gosto de aventuras, **viagens**, esportes, **trabalhar** e culturas”. É possível que a escolha de “*ticket*” tenha sido por causa da aproximação por campo semântico entre “bilhete” e “viagem” e, pelo mesmo motivo, o uso de “*professional*” para se referir ao “mundo do trabalho”.

No caso do excerto (2), o estudante P6 utiliza “*learner*” no lugar de “*students*”. É possível fazer essa inferência pelo contexto da frase. Acreditamos que essa escolha lexical tenha se dado também pela aproximação semântica entre essas duas palavras, que, em determinados contextos, podem até ser consideradas sinônimas.

Em (3), a estudante P11 usa “*children*<sup>181</sup>”, um termo geral, no lugar de “*son*”, o termo específico. No texto em português, ela usa a palavra “filho”. Assim, acreditamos que o uso do hiperônimo “*children*” (“filhos”) tenha sido devido à falta de conhecimento do hipônimo “*son*” (“filho”).

<sup>181</sup> A grafia correta é “*children*”.

## # Atividade 2:

Quadro 126 – Resumo da análise das ocorrências de generalização (LI, A2)

Participante	Excerto	Tipo
P10	(1) “LSB (Language Sign <b>Brazil</b> ...)”	Aproximação
	(2) “‘já’ doing <b>graduation</b> (mestrado) in UFSC”	Uso de hiperônimo

Fonte: Elaboração própria.

No excerto (1), acreditamos que o estudante P10 tem consciência de que não está utilizando a palavra mais apropriada para o contexto (“*Brazil*” por “*Brazilian*”) devido à presença de três pontos ao final da palavra “*Brazil*”. O uso desses pontos pode demonstrar que ele sabe que a palavra tem continuidade, mas não tem esse conhecimento. Nesse caso, as duas palavras em questão têm aproximação tanto no significado quanto na grafia.

Em (2), temos o uso do hiperônimo “*graduation*”, que o estudante trata como “*graduate school*”, ou seja, “pós-graduação”, no lugar do termo específico (“*master’s degree/course/program*”), o qual o estudante escreve entre parênteses, em português. Sabendo que o hiperônimo utilizado não seria capaz de expressar especificidade que ele desejava expressar, o estudante escreve o termo específico em português em forma de aposto, numa alternância de línguas.

## # Atividade 3:

Quadro 127 – Resumo da análise das ocorrências de generalização (LI, A3)

Participante	Excerto	Tipo
P11	(1) “I will traver [...] from married and <b>children</b> ”.	Uso de hiperônimo

Fonte: Elaboração própria.

Em (1), temos novamente o uso do hiperônimo “*children*” em vez do hipônimo “*son*” pela mesma participante. Porém, dessa vez, a palavra está grafada de forma correta.

### 5.2.2 Produções em língua portuguesa

Em língua portuguesa, a única ocorrência que identificamos como estratégia de generalização foi a que comentaremos a seguir.



Quadro 128 – Resumo da análise das ocorrências de generalização (LP, A3)

Participante	Excerto	Tipo
P2	(1) “Vou dar <b>extensão</b> ”.	Uso de metonímia

Fonte: Elaboração própria.

A participante 2 utiliza “extensão” no lugar de “curso de extensão”. Acreditamos que esse seja um uso metonímico da parte pelo todo, ou seja, em vez de utilizar a expressão completa “curso de extensão”, a estudante usa apenas parte dela. É interessante que esse uso não é tão eficaz neste contexto, pois “vou **dar extensão**” tem o sentido de “vou **ampliar** [algo]”, ou seja, o uso da metonímia acaba gerando ambiguidade na sentença.

### 5.3 CRIAÇÃO DE PALAVRAS (“WORD COINAGE”)

As ocorrências categorizadas como criação de palavras dizem respeito aos casos em que os estudantes constroem criativamente novas palavras na interlíngua/língua-alvo, utilizando recursos lexicais da própria interlíngua/língua-alvo (FAERCH; KASPER, 1983). Identificamos dois casos, os quais serão comentados a partir do Quadro 129.

Quadro 129 – Resumo da análise das ocorrências de “word coinage” (LI, A3)

Participante	Excerto
P2	(1) “THE MONTH OF DECEMBER I AND MY <b>LOVEFRIEND</b> ’LL TRAVEL TO DUBAI [...]”
P11	(2) “I am going to buy car and <b>house sun</b> in Porto Belo [...]”

Fonte: Elaboração própria.

No excerto (1), a estudante P2 apresenta uma forma criativa de produzir a palavra “namorado” em inglês: “*lovefriend*”. É provável que ela tivesse uma lembrança parcial da palavra-alvo (“*boyfriend*”), pois, em vez de unir “*boy*” e “*friend*”, juntou “*love*” e “*friend*”, o que faz bastante sentido se considerarmos que o nome “namorado” e “amor” fazem parte do mesmo campo semântico.

No excerto (2), a estudante P11 deseja expressar “casa de praia” (“*beachside home*” ou “*beach house*”), de acordo com o contexto da frase. Tendo em vista que “*sun*” e “*beach*” pertencem ao mesmo campo

semântico, é compreensível a lógica utilizada pela estudante para compor “*house sun*”.

#### 5.4 ALTERNÂNCIA DE LÍNGUAS (“*CODE SWITCHING*”)

Foram consideradas ocorrências da estratégia “alternância de línguas” aquelas em que os estudantes inseriram palavras isoladas, sintagmas ou sentenças de uma língua<sub>x</sub> no texto cuja língua-alvo era a língua<sub>v</sub>. Como afirmam Faerch e Kasper (1983), a alternância de línguas abrange desde palavras até turnos completos do discurso. No presente estudo, identificamos tanto ocorrências com uma única palavra quanto ocorrências com mais de uma palavra, como veremos na análise descritiva a seguir.

Entre as palavras alternadas, encontramos tanto “morfemas lexicais” (como verbos, substantivos e adjetivos) quanto “morfemas sistêmicos” (como preposições e conjunções). Nosso estudo não tem como objetivo pormenorizar a análise das restrições mencionadas na literatura quanto a esses tipos de morfema em alternância de línguas, como faz MacSwan (2000, 2006).

Nossa intenção é comentar o que parece ter sido recorrente em cada atividade aqui investigada, observando de que forma os estudantes utilizam a alternância como forma de suprir suas necessidades comunicativas em L2 e L3.

Conforme discutido anteriormente neste trabalho, uma das principais funções da alternância de línguas durante o aprendizado de uma L2/L3, principalmente nos primeiros estágios, é dar continuidade ao texto em L3 com a inclusão de itens de outra(s) língua(s). Williams e Hammarberg (1998) identificaram esse emprego da alternância como “função de inserção”.

Esses autores também identificaram em seus dados a “função metalinguística” (utilizada para realizar apartes, comentários sobre o desempenho, fazer perguntas, pedir ajuda entre outros) e a “função de edição” (utilizada para fazer autocorreção ou iniciar turnos). Além dessas funções, os autores perceberam que havia ocorrências aparentemente sem propósito pragmático, ou seja, que provavelmente foram usadas de maneira acidental, não intencional.

Para esses autores, as funções de edição e metalinguística estão diretamente ligadas ao papel instrumental da língua utilizada nas alternâncias, enquanto a função de inserção e as ocorrências WIPP estão ligadas ao papel supridor/fornecedor da língua em questão. Na análise

que se segue, discutiremos as funções identificadas nas alternâncias de nossos dados.

A análise das ocorrências de alternância de línguas a seguir está dividida em quadros por língua e por atividade. Os participantes que apresentaram ocorrências dessa estratégia estão agrupados no mesmo quadro.

### 5.4.1 Produções em língua inglesa

#### # Atividade 1:

Quadro 130 – Resumo da análise das ocorrências de alternância de línguas (LI, A1)

Participante	Excerto
<b>P1</b>	(1) “I’m [...] <b>y</b> I’m <b>pernambucana</b> ”. (2) “How life of Florinópolis, why <b>mestrado</b> studyng.” (3) “Like camping, ticket, sport, professional <b>y</b> culture”. (4) “Deslike <b>pare</b> , <b>fingimentos</b> , <b>juílgamentos y</b> <b>traição</b> ”.
<b>P2</b>	(5) “I’M <b>CARIOCA</b> IN RIO DE JANEIRO”. (6) “TODAY I LIVE IN FLORIPA WHY STUNDANT ( <b>ESTUDANTE</b> ) MASTER’S THE UFSC”.
<b>P3</b>	(7) “My name is XXXX XXXX XXXX, 19 years, beatiful, inteligent, estudant Letras Libras XXXX, nascy XXXX, 1993, family ouvint, i deaf des nacy, because d mamy <b>rubeola</b> ”.
<b>P4</b>	(8) “I DON’T LIKE PERSONS <b>ARROGANTES</b> ”.
<b>P5</b>	(9) “ <b>UNO</b> ”
<b>P7</b>	(10) “[...] I love is my girl is <b>bonita</b> ”.
<b>P10</b>	(11) “[...] age 18 <b>anos</b> [...]”. (12) “I learn english ‘ <b>porque</b> ’ ipotant of my academy”.
<b>P11</b>	(13) “My name is XXXX, i deaf, studie <b>doutorado</b> in UFSC”. (14) “My marid XXXX my <b>filho</b> name XXXX”.
<b>P12</b>	(15) “Who am I, likes <b>Ingles</b> , Learning studies <b>Ingles</b> ”.

Fonte: Elaboração própria.

Na atividade 1, em inglês, os estudantes não apenas alternaram com a língua portuguesa nos textos em língua inglesa, mas também o fizeram com o espanhol. Identificamos o uso da conjunção “y” três vezes no texto da participante 1 (excertos 1, 3 e 4) e do numeral “uno” no texto da participante 5 (excerto 9).

Esses usos reforçam a ideia de que é possível o aprendiz alternar com qualquer língua, mas, para que a comunicação seja estabelecida, é preciso que seu interlocutor também tenha conhecimento dessa língua. Assim, em vez de não dizer algo na língua-alvo por não conhecer determinada(s) palavra(s), o uso da alternância pode ser uma solução bastante eficaz. Ou seja, a alternância estará em uso de forma estratégica para a resolução de um problema comunicativo.

Quanto à extensão das alternâncias, nesta atividade, quase todas as ocorrências são de palavras isoladas. No excerto (4), entretanto, temos a inserção de um sintagma com quatro palavras do português e uma do espanhol.

Quanto ao tipo de palavras alternadas, observamos a presença das conjunções “y” e “porque” como morfemas sistêmicos. As demais são morfemas de conteúdo lexical e incluem nomes, adjetivos e um numeral.

Quanto à função das alternâncias, aparentemente, todas as ocorrências de palavras do português tiveram o objetivo de dar continuidade ao texto em inglês. Algumas provavelmente foram usadas propositalmente para suprir o desconhecimento das referidas palavras em língua inglesa, o que Williams e Hammarberg (1998) chamam de “função de inserção”. Outras podem ter sido utilizadas sem intenção, de forma acidental – as quais esses autores caracterizam como ocorrências WIPP.

Não temos como distinguir um caso do outro, a não ser quando os participantes identificam a alternância com alguma sinalização/marcação (como o uso de aspas ou de parênteses), como, por exemplo, nos excertos (6) e (12), no Quadro 130. Nesses casos, temos evidência de que se trata de uma alternância proposital. Nos demais, não temos como afirmar categoricamente isso.

Quanto à inserção de palavras do espanhol, elas também foram utilizadas para dar continuidade ao texto em inglês. É possível que os estudantes as tenham inserido por conta do efeito da língua estrangeira (WILLIAMS; HAMMARBERG, 1998) e/ou do efeito de similaridade (SIKOGUKIRA, 1993).

Como sustentam Williams e Hammarberg (op. cit.), o “*status* de língua estrangeira” estabelecido pelo aprendiz para as línguas pode influenciar a escolha da língua-fonte de transferência para a produção na língua-alvo. No caso da alternância de palavras do espanhol pelos sujeitos desta pesquisa, essa transferência é justificável porque o espanhol, assim como o inglês, também é uma LE, além de ambas possuírem escrita alfabética e serem de modalidade oral-auditiva.

O efeito da similaridade (SIKOGUKIRA, op. cit.) também pode explicar essa transferência do espanhol, pois trata de similaridades entre ambientes de aprendizagem e métodos de ensino.

No caso do ensino do espanhol e do inglês no Brasil, eles se assemelham justamente por se tratarem de ensino de LE, distanciando-se um pouco do ensino da língua portuguesa para surdos, que é tratado numa perspectiva de L2<sup>182</sup>.

## # Atividade 2:

Quadro 131 – Resumo da análise das ocorrências de alternância de línguas (LI, A2)

Participante	Excerto
P2	(1) “I am male, <b>magra</b> , eyes blue and hand red”. (2) “Like go at cinema, movie theater, breach, <b>trilha</b> , kind”. (3) “Love the of <b>viajar</b> [...]”. (4) “Finish two academic <b>entre</b> Art and Letra/Libras”. (5) “Too finish me master’s at XXXX and <b>atuo</b> stund PHD of XXXX”. (6) “ <b>Quase</b> ten age job how teacher of Libras, teller storry, theater, poetry from chidlen deaf, <b>adulto</b> deaf and <b>ouvinte</b> ”. (7) “I <b>já participei</b> how <b>sócio</b> of association, <b>tinha</b> party, meet, workshop, theater, <b>poucas programas</b> buy is very good <b>que</b> I learning <b>convenir</b> with deaf <b>através</b> comunnity deaf and subjetividad ( <b>indentidade</b> , culture, language)”. (8) “ <b>Cursando</b> course of <b>inglês indermediário</b> with teacher Aline Souza, beacuse I learning e reading english for new friend the <b>EUA</b> and too stund Gallaudet and London”.
P3	(9) “[...] ‘ <b>nasci</b> ’ to XXXX. ‘ <b>Nasci</b> ’ deaf, <b>cresci bilíngue</b> oral and sinalizion, and family no they deaf”.
P4	(10) “I WIRITE THIS <b>PERFIL</b> BECAUSE I WANT MEET NEWS FRIENDS”.
P5	(11) “Hometown in XXXX <b>estado</b> XXXX. Live in Florianpólis <b>estado</b> Santa Catarina”.

<sup>182</sup> O ensino de português-L2 para surdos ainda está em processo de implementação no Brasil. Na prática, muitas instituições ainda tratam o ensino de português para surdos numa perspectiva de ensino de português-L1.

	<p>(12) “<b>Sempre vou nas</b> Holiday find (meet) family”.</p> <p>(13) “Not have <b>estação</b>”.</p> <p>(14) “What <b>intercambio</b> Gallaudet in Whashington - <b>EUA</b> what <b>aprender</b> bitter inglish, <b>linguagem</b> in ASL, <b>conhecer</b> culture, community deaf”.</p>
<b>P6</b>	(15) “[...] my research is typs phonologics <b>erros</b> [...]”.
<b>P7</b>	<p>(16) “My name is XXXX XXXX, have 30, to study <b>mestrando</b> in linguist in XXXX, [...] have a <b>filho</b>, moro in XXXX XXXX XXX, <b>nasci ouvinte acontece ficar</b> deaf 8 <b>meses</b>”.</p> <p>(17) “I like libras why <b>comunicar</b>, I like <b>inglês</b>, teacher Aline <b>ensinando que maravilhosa</b> why it <b>sabe fluente</b> libras I <b>aproveito a aprender!</b>”.</p>
<b>P8</b>	<p>(18) “[...] I studied in the ‘<b>Fono</b>’ [...]”</p> <p>(19) “In time that I began to study in the school in other school, the my life ‘<b>mudou</b>’ [...]”.</p>
<b>P9</b>	(20) “[...] LSB, portuguese, ASL e English [...]”.
<b>P10</b>	<p>(21) “[...] ‘<b>já</b>’ doing graduation (<b>mestrado</b>) in UFSC of Florianópolis”.</p> <p>(22) “I am ‘<b>noivo</b>’ of XXXX, she work interpret in XXXX [...]”.</p> <p>(23) “In passed I lifed in XXXX XXXX/XXXX, ‘<b>agora</b>’ I life in Florianópolis and I ‘<b>quero</b>’ study will P.HD in UFSC”.</p>
<b>P11</b>	<p>(24) “[...] acquisition second language (<b>Língua Portuguesa</b>) writing.”</p> <p>(25) “I like to learning, localys new <b>visitar</b> [...]”.</p>
<b>P12</b>	<p>(26) “<b>Pessoa Perfil</b>”</p> <p>(27) “<b>Idade: XX/XX/XX</b>”</p> <p>(28) “<b>Trabalhe: Estudo Mestrado</b>”</p> <p>(29) “My profile: <b>Educado, humilde, respeito, converse, aceita opinião, Alegre, guerreiro (luta)</b>.”</p> <p>(30) <b>Ingles:</b> Education, ?, respyton, conversation, ?, whote, <b>lutar</b>”</p> <p>(31) “OBS: <b>No Inicio</b> curse Engleng, <b>era muito bom, Pouco</b> Dificuldation, loug <b>prof<sup>a</sup></b> Aline, <b>me aconselhou muito Boa, pois</b> my stop Entund, <b>preparei muito pequeno promete, apos Metade</b> curse Engleng <b>fui stop e cair promete, e começar mha Doença e vou lutar</b> my <b>Doente e apos</b> Estund Engleng.”.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Na atividade 2, em língua inglesa, os estudantes alternaram apenas com o português.

No excerto (8), a participante 2 alterna a expressão “ingles indemediário<sup>183</sup>”, mesmo sabendo como se escreve “inglês” (“*English*”), conforme ocorrência mais adiante no mesmo parágrafo. É possível que a estudante tenha preferido alternar o sintagma inteiro em vez de inserir apenas a palavra “intermediário” em língua portuguesa.

Quanto à conjunção “e” (excerto 8), é provável que a sua alternância no texto de P2 tenha sido um lapso, pois essa estudante a utiliza em inglês (“*and*”), várias vezes ao longo de seu texto. Assim como em Sousa (2008), esse tipo de ocorrência parece ser o que Williams e Hammarberg (1998) chamam de WIPP. Nesse caso, a alternância é usada possivelmente de forma não intencional.

Quanto à extensão das alternâncias, temos uma grande variedade nesta atividade. Há alternância de palavras isoladas, como em “*I am male, magra*” (excerto 1). Há casos de sintagmas com dois constituintes, como em “poucas programas” (excerto 7). Identificamos também casos de três palavras seguidas, mesmo em sintagmas distintos, como em “**Sempre vou nas Holiday**” (excerto 12). Ocorreu também, nesta atividade, a alternância de quatro palavras seguidas, em sintagmas distintos, como no excerto (16): “**nasci ouvinte acontece ficar deaf**”.

No texto do participante 12, temos as maiores sequências de alternâncias desta pesquisa: “*My profile: Educado, humilde, respeito, converse, aceita opinião, Alegre, guerreiro (luta)*” (excerto 29) e “[...] *stop e cair promete, e começar mha Doença e vou lutar*” (excerto 31). No primeiro caso, todas as palavras alternadas estão na posição de predicativo do sujeito. No segundo caso, trata-se de sintagmas distintos.

Quanto à presença de morfemas sistêmicos, temos as seguintes inserções: as preposições “entre”, “através”, “a” e “após”; as contrações de preposição e artigo “nas” e “no”; as conjunções “e” e “pois”; o pronome possessivo “minha” (“mha”); o pronome oblíquo “me” e o pronome relativo “que”. Os morfemas lexicais estão em nomes, adjetivos, verbos e advérbios.

O caso do excerto 12 (“**Sempre vou nas Holiday** [...]”) é particularmente interessante porque apenas parte do sintagma preposicional foi alternado pela participante 5 para o português (“**nas Holiday**”); diferentemente, no excerto (31), do participante 12, temos uma ocorrência em que o sintagma preposicional inteiro foi alternado

---

<sup>183</sup> Aqui temos um lapso de ortografia. A palavra-alvo é “intermediário”.

(“**No Início**”). Percebemos, assim, a diversidade de possibilidades de alternância de morfemas sistêmicos no texto em L3/LE quando o objetivo é suprir o desconhecimento dos estudantes de determinadas palavras da língua inglesa.

Quanto à função das alternâncias, todas as ocorrências desta atividade parecem servir para dar continuidade ao fluxo comunicativo na L3. Temos as ocorrências marcadas com aspas ou parênteses — excertos (3), (18), (19), (21), (22), (23), (24) e (29) — que acreditamos serem intencionais, ou seja, usadas para substituir palavras desconhecidas pelos estudantes em língua inglesa (função de inserção). Quanto às demais ocorrências, podem ter sido usadas também com essa função ou podem ter sido acidentais (WIPP).

### # Atividade 3:

Quadro 132 – Resumo da análise das ocorrências de alternância de línguas (LI, A3)

Participante	Excerto
P1	(1) “I will <b>conseguir</b> fish all mys plans a career and study Phd.” (2) “I will haved married, can to be in the <b>praia</b> or in the <b>castelo</b> and can haved children like studing”.
P2	(3) “[...] I GOING TO GIVE <b>EXTENSÃO</b> ABOUT POETRY IN LIBRAS FROM DEAF UNIVERSTY AND OUTHER DEAF COMMUNID.” (4) “THE REARCHE GOING TO <b>COLETAR</b> , CORPUS OF POEM AN ALL BRAZIL [...] DVD AND <b>MIDIA</b> .” (5) “AGE PROXIM I WON’T TEACH OUTHER OF <b>BRASIL</b> [...]”. (6) “[...] I WON’T GAN <b>BOLSA</b> OF TEACH <b>DOUTOR</b> , BECAUSE I’M <b>PROBATORIO</b> ”.
P4	(7) “I AM MUSH <b>SAUDADE</b> YOU”. (8) “IN NEXT YEAR I WILL <b>MUDAR</b> FOR OTHER CITY”. (9) “AFTER I FINISHING MY COURSE AND I TO COME MY WORK I WILL <b>ORGANIZAR</b> MY HOUSE AND MY LIFE”.
P5	(10) “I would to have classe English in <b>particular individual</b> , 3 x <b>por semana</b> , lear more”. (11) “I will travel to USA, know Gallaudet, 280ilíngu <b>ajuda</b> learn more, communication people <b>280ilíngue280</b> ”.



<b>P10</b>	(12) “My next plan is doing P.hd, beusce I, new teacher in XXXX, <b>‘percebo’</b> what whrit P.hd. th teacher have more possible of <b>‘desenvolver’</b> projects for <b>‘pesquisar’</b> , 281ilíngue281n <b>‘banca’</b> , etc”. (13) “In future, I <b>‘pretenderei’</b> will construct one family”. (14) <b>“Perdoo-me pela minha cabeça tão enferrujada”</b> , <sup>184</sup> .
<b>P11</b>	(15) “I choices Portugal because <b>vinho</b> and <b>bacalhau</b> famous”. (16) “Future also <b>quero</b> an new lifestyle fit, other 281ilíngue and a dog”.

Fonte: Elaboração própria.

Na atividade 3 em língua inglesa, observamos o uso de alternância com verbos, substantivos, adjetivos e uma preposição (“por”) — único morfema sistêmico identificado nesta atividade.

Quanto à extensão das alternâncias, observamos que a maioria se trata de palavras (morfemas lexicais) isoladas. Entretanto, também identificamos duas sequências de duas palavras no texto da participante 5: “*classe English in particular individual*” e “3 x **por semana**”.

No caso de “particular” e “individual”, em inglês essas palavras também existem. Entretanto, acreditamos que seja um caso de alternância com a língua portuguesa por causa da estrutura utilizada pela estudante. Em português, existe a expressão “em particular”, a qual, provavelmente, serviu de base para a produção de “*in particular*”. Entretanto, conforme comentamos em análises anteriores, em língua inglesa, usa-se “*private class*” nesse contexto. Quanto ao uso de “individual”, acreditamos que a estudante a utilizou como um sinônimo para “em particular”.

Quanto à função das alternâncias, nesta atividade, observamos que todas as ocorrências, com exceção do excerto (14), foram usadas para dar prosseguimento aos enunciados produzidos na L3. Podemos afirmar que algumas foram intencionais (a saber, as ocorrências marcadas com aspas). Sobre as demais, não temos como afirmar isso. Tanto podem ter sido intencionais (função de inserção) como acidentais (WIPP).

Quanto ao excerto (14), trata-se de um aparte escrito pelo sujeito após o final do seu texto em inglês, no canto da folha. É um

---

<sup>184</sup> Essa frase não foi contabilizada com as demais alternâncias por não estar inserida no texto da atividade. Trata-se de um aparte/comentário feito separadamente do texto.

comentário/recado para a professora/interlocutora sobre sua produção em inglês. Essa alternância não dá continuidade ao texto, como as demais. Ao contrário, seu conteúdo é uma reflexão sobre o desempenho do estudante no texto.

Williams e Hammarberg (1998), conforme já mencionado, tratam esse tipo de uso da alternância como tendo uma função metalinguística (utilizada para realizar apartes, comentários sobre o desempenho, pedir ajuda, entre outros). Ao dizer “Perdoe-me pela minha cabeça tão enferrujada”, o estudante está dando uma justificativa para a professora sobre seu desempenho.

Segundo tratado anteriormente, para Williams e Hammarberg (op. cit.), a função metalinguística está ligada diretamente ao papel instrumental da língua não alvo (L1 ou L2), pois o estudante a utiliza como uma língua-suporte na comunicação em L3, para fazer apartes, perguntas, comentários sobre a produção, e não para produzir o texto em si (esse seria o papel supridor/fornecedor).

## 5.4.2 Produções em língua portuguesa

### # Atividade 1:

Quadro 133 – Resumo da análise das ocorrências de alternância de línguas (LP, A1)

Participante	Excerto
P2	(1) “O meu sinal é #.” <sup>185</sup>

Fonte: Elaboração própria.

Em (1), a participante escreveu seu sinal (seu nome em língua de sinais) em *Sign Writing*. Essa ocorrência não apenas se caracteriza como uma alternância de línguas, como também uma alternância entre sistemas de escrita. Caso optasse por um sistema de transcrição em glosas, mais próximo à escrita alfabética da língua portuguesa, a estudante poderia ter registrado seu sinal com seu nome em caixa alta (como, por exemplo, “ALINE”). Entretanto, a estudante preferiu fazer o registro na própria língua de sinais.

Ao contrário das alternâncias que foram usadas como continuidade ao texto na L2/L3, seja para suprir a falta de léxico ou de

<sup>185</sup> Conforme mencionamos na introdução do capítulo 3, o símbolo # está sendo usado para preservar a identidade da participante, já que o sinal registrado diz respeito ao seu nome em língua de sinais.

forma não intencional, a alternância com um sistema de escrita de sinais (no caso, o *Sign Writing*) parece ter tido outro propósito: suprir a falta de recursos na escrita do português, que é alfabética, para registrar um item lexical que é de natureza gestual. Assim, o objetivo continua sendo o de dar continuidade ao texto na L2, como a função de inserção, mas a motivação foi outra.

### # Atividade 2:

Quadro 134 – Resumo da análise das ocorrências de alternância de línguas (LP, A2)

Participante	Excerto
P2	(1) “ <b>Personal</b> perfil”
P5	(2) “ <b>My name</b> XXXX XXXX, tenho vinte e quatro anos [...]”.

Fonte: Elaboração própria.

Em (1), temos o uso de “*personal*” em vez de “pessoal”; em (2), “*my name*” está no lugar de “meu nome”.

Acreditamos que, de maneira geral, as palavras alternadas para o inglês nos textos em português tenham sido por um descuido dos estudantes, como falta de atenção na escrita e/ou na revisão textual, pois, aparentemente, foram alternadas sem intenção. Uma evidência para isso é o fato de algumas delas estarem em outras partes do mesmo texto em língua portuguesa ou em outros textos.

No caso de “*personal*”, a semelhança gráfica com “pessoal” pode ter sido a motivação da troca. Essas ocorrências parecem ter identificação com as ocorrências acidentais (WIPP) de que tratam Williams e Hammarberg (1998).

### # Atividade 3:

Quadro 135 – Resumo da análise das ocorrências de alternância de línguas (LP, A3)

Participante	Excerto
P5	(1) “Eu gostaria de ter aula ingles em particular individual, 3 x por semana, <b>lear more</b> ”.
	(2) “Minha carreira <b>professional</b> professor de Libras”.

Fonte: Elaboração própria.

Em (1), “*lear more*” (“*learn more*”) foi usado no lugar de “aprender mais”; em (2), “*professional*” está sendo usado no lugar de “profissional”. Acreditamos que ambas as ocorrências tenham sido alternadas sem intenção. Entretanto, no excerto (2), a motivação para a troca pode ter sido a semelhança gráfica entre “*professional*” e “*profissional*”.

## 5.5 ESTRATÉGIA DE COOPERAÇÃO

Baseados em Faerch e Kasper (1983), categorizamos como estratégia de cooperação as ocorrências nas quais percebemos que os aprendizes interagem com o interlocutor com o objetivo de sinalizar que estão passando por um problema de comunicação, como o desconhecimento de uma palavra na língua-alvo ou a incerteza quanto à sua escrita. Também percebemos casos em que os estudantes utilizam essa estratégia para tornar seu discurso mais claro ao interlocutor (usando um sinônimo ou um aposto entre parênteses, por exemplo).

Em todas essas situações, os estudantes procuraram chamar a atenção do interlocutor para algo, utilizando recursos como aspas ou parênteses. Um aparte também foi identificado ao final de um dos textos. É importante comentar que nós não solicitamos aos estudantes que eles fizessem nenhum tipo de marcação no texto. Essas ações surgiram espontaneamente em suas produções.

A seguir, apresentamos a análise das ocorrências da estratégia de cooperação dividida por língua e por atividade. Conforme vimos procedendo, todos os participantes que apresentaram ocorrências estão agrupados no mesmo quadro.

### 5.5.1 Produções em língua inglesa

#### # Atividade 1:

Quadro 136 – Resumo da análise das ocorrências da estratégia de cooperação  
(LI, A1)

Participante	Excerto
<b>P2</b>	(1) “TODAY I LIVE IN FLORIPA WHY STUNDANT (ESTUDANTE) MASTER’S THE UFSC”.
<b>P10</b>	(2) “‘porque’ important of my academy”.

Fonte: Elaboração própria.

No excerto (1), a estudante P2 utiliza parênteses em uma das palavras que alterna para o português em seu texto, demonstrando uma preocupação em se fazer entender para o interlocutor. Ela faz isso para explicar ao interlocutor o significado da palavra anterior (“*stundant*”), que parece ter consciência de que não está escrita corretamente em inglês. Provavelmente, é por isso que coloca a sua tradução entre parênteses.

No excerto (2), o participante 10 usa aspas em uma palavra alternada para o português, provavelmente para sinalizar ao interlocutor que tem consciência de que a palavra não está em inglês, mas que está ali para dar continuidade ao seu discurso. Esse estudante utiliza outra palavra em português no texto em inglês, mas não a coloca entre aspas, o que pode ter acontecido por esquecimento.

## # Atividade 2:

Quadro 137 – Resumo da análise das ocorrências da estratégia de cooperação (LI, A2)

Participante	Excerto
P3	(1) “[...] ‘ <b>nasci</b> ’ to XXXX.” “‘ <b>Nasci</b> deaf, cresci bilingue oral [...].”
P5	(2) “Sempre vou nas holiday find ( <b>meet</b> ) family. XXXX is ( <b>heat/het</b> )”.
P8	(3) “[...] in the ‘ <b>Fono</b> ’ [...].” (4) “[...] the my life ‘ <b>mudou</b> ’ [...].” (5) “[...] I study ‘ <b>Letras Libras</b> ’ [...].” (6) “[...] I am calm, ‘ <b>educaded</b> ’ [...].”
P10	(7) “[...] ‘ <b>já</b> ’ doing graduation ( <b>mestrado</b> ) in UFSC of Florianópolis”. (8) “I am ‘ <b>noivo</b> ’ of XXXX [...].” (9) “[...] ‘ <b>agora</b> ’ I life in Florianópolis and I ‘ <b>quero</b> ’ study will P.HD in UFSC.”
P11	(10) “[...] acquisition second language ( <b>Língua Portuguesa</b> ) writing.”
P12	(11) “guerreiro ( <b>luta</b> )” (12) “ <b>Entend Mreste</b> ”

Fonte: Elaboração própria.

Em (1), a estudante P3 escreve a palavra “nasci” duas vezes entre aspas, parecendo que quer mostrar ao interlocutor que tem consciência de que essa palavra não está em inglês. No entanto, não faz isso com as

demais palavras que alterna ao longo do texto. É possível que ele não as tenha aspeado por se tratar de uma frase inteira em português (“cresci bilíngue oral”) e não apenas a inserção de uma única palavra alternada, como nas ocorrências de “nasci”.

Em (2), a estudante P5 sinaliza ao interlocutor que está em dúvida entre duas palavras. Na primeira ocorrência, está numa dúvida semântica entre “*find*” e “*meet*”. Na segunda ocorrência, a dúvida entre “*heat*” e “*het*” possivelmente é de ordem ortográfica.

De (3) a (5), o participante 8 usa aspas para marcar palavras em português; no caso de (5), não se trata de uma alternância por desconhecimento do termo em inglês, mas do uso de um nome próprio que o estudante opta por não traduzir (o nome do seu curso de graduação); em (6), marca com aspas uma palavra adaptada ortograficamente por ele.

De (7) a (9), o estudante P10 faz uso de aspas em quatro palavras alternadas para o português e usa parênteses em uma. As aspas parecem estar sendo usadas para mostrar que ele tem consciência de que as palavras não estão em inglês, mas que estão ali para dar continuidade ao seu texto. A palavra em português entre parênteses, conforme comentamos na estratégia de generalização, especifica o termo genérico utilizado anteriormente em inglês. Ou seja, nesse caso, a intenção é informar ao interlocutor o tipo de curso de pós-graduação de que está tratando, ainda que em língua portuguesa.

No excerto (10), a estudante P11 traz um apostrofo entre parênteses. Os apostos, em geral, podem vir entre parênteses, não se trata de um uso exclusivo das estratégias de cooperação. Entretanto, ainda assim, esse uso está relacionado com o fato de o escritor procurar deixar as informações claras em seu texto ao interlocutor; no caso (10), a intenção parece ser explicitar que a L2 à qual se refere é a língua portuguesa, e não outra.

No excerto (11), o estudante P12 traz um sinônimo entre parênteses; em (12), marca entre aspas duas palavras adaptadas por ele em sua ortografia.

### # Atividade 3:

Quadro 138 – Resumo da análise das ocorrências da estratégia de cooperação (LI, A3)

Participante	Excerto
P10	(1) “[...] ‘percebo’ what whrit P.hd. the Teacher have more possible of ‘desenvolver’ projects for

	‘pesquisa’, participle ‘banca’, etc. In future, I ‘pretenderei’ will construct one family.” (2) “Perdoe-me pela minha cabeça tão enferrujada”.
--	---

Fonte: Elaboração própria.

Em (1), o uso de aspas pelo participante nas cinco palavras em português demonstra uma preocupação em comunicar ao interlocutor que ele tem consciência dessas alternâncias.

O excerto (2) corresponde a um recado deixado para a professora, ao final do texto, no canto da folha, pedindo desculpas pela qualidade da sua produção naquele dia. Pode ser visto também como um pedido indireto de ajuda para melhorar sua proficiência.

### 5.5.2 Produções em língua portuguesa

#### # Atividade 1:

Quadro 139 – Resumo da análise das ocorrências da estratégia de cooperação (LP, A1)

Participante	Excerto
P8	(1) “Comecei a oralizar ( <b>falar</b> ) [...]”.

Fonte: Elaboração própria.

Nessa atividade em língua portuguesa, P8 usa parênteses para explicar ao interlocutor o significado da palavra anterior, usando um sinônimo para dar mais precisão ao termo “oralizar”.

#### # Atividade 2:

Quadro 140 – Resumo da análise das ocorrências da estratégia de cooperação (LP, A2)

Participante	Excerto
P8	(1) “[...] eu estudei na escola “ <b>Fono</b> ” [...]”.

Fonte: Elaboração própria.

Dessa vez, P8 utilizou aspas em uma palavra abreviada (“fono”) que costuma ser usada apenas na oralidade. É como se ele estivesse pedindo licença ao interlocutor para usar essa abreviação na escrita.

### 5.6 ESTRATÉGIAS NÃO LINGÜÍSTICAS

As estratégias não linguísticas descritas por Faerch e Kasper (1983), conforme comentamos, dizem respeito à comunicação face a

face. Elas podem se materializar por meio de mímicas, gestos, imitação de sons, como sustenta Corder (1983). Esse tipo de estratégia tanto pode ser utilizado para resolver um problema de comunicação como pode ser um apoio a estratégias verbais. Esses autores destacam que as estratégias não linguísticas podem ser utilizadas com a função de sinalizar ao interlocutor um pedido de ajuda. Quanto às estratégias não linguísticas na escrita, acreditamos que elas podem ser materializadas, por exemplo, por meio de desenhos ou outros recursos não verbais.

Em nossa pesquisa, identificamos apenas uma ocorrência desse tipo de estratégia, listada abaixo. Além do numeral, que não estamos contabilizando como estratégia não linguística na escrita, a estudante utiliza o símbolo matemático “x” na expressão “3 x por semana”, no lugar de “*three times a week*”. Essa é uma solução criativa no caso de não se saber o item lexical correspondente a esse símbolo em inglês.

Quadro 141 – Resumo da análise das ocorrências das estratégias não linguísticas (LI, A3,P5)

<b>Excerto</b>
(1) “I would to have classe English in particular individual, 3 x por semana, lear more”.

Fonte: Elaboração própria.

Com isso, concluímos a parte descritivo-analítica da análise das ocorrências das estratégias de comunicação desta pesquisa. No capítulo a seguir, trazemos a análise geral das ocorrências das estratégias, com uma interpretação qualiquantitativa e, em seguida, as conclusões gerais das análises.



## 6 ANÁLISE GERAL DAS ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO

Nos três capítulos anteriores, apresentamos a análise de cada uma das ocorrências que categorizamos como sendo referentes às estratégias de comunicação identificadas por nós nos textos dos participantes. Neste capítulo, faremos uma análise geral baseada na distribuição do número de ocorrências por estratégia ao longo das coletas.

Os quadros de levantamento de ocorrências, que se encontram no anexo C, dizem respeito às estratégias que foram identificadas nos textos dos participantes, a saber: transferência interlinguística (INTER<sup>186</sup>), transferência intralinguística (INTRA), transferência inter/intralinguística (INTER/INTRA), generalização, criação de palavras com base na L2 (“*word coinage*”), estratégia de cooperação, alternância de línguas e estratégias não linguísticas.

Esta parte da análise se propõe a ser qualiquantitativa, ou seja, levaremos em conta os dados quantitativos do anexo C para refletir sobre as práticas dos sujeitos individuais (primeira parte) e enquanto grupo (segunda parte), quanto à evolução no uso das estratégias de comunicação aqui analisadas. Por evolução, estamos considerando o desenvolvimento em termos de aumento ou redução da frequência.

Gostaríamos de reafirmar que temos consciência de que o número de ocorrências categorizadas por nós é relativo (não absoluto), já que se baseia nas nossas interpretações das ações dos sujeitos nos textos. Conforme já havíamos comentado, para Tarone, Cohen e Dumas (1983), em alguns casos pode não ser possível afirmar com convicção se um aprendiz está utilizando uma transferência da sua língua materna ou fazendo uma supergeneralização (que aqui estamos chamando de transferência intralinguística) ao produzir uma forma em sua interlíngua.

Tivemos, portanto, que fazer escolhas no momento de categorizar as ocorrências, baseadas no contexto geral da ocorrência e no conjunto de produções de cada sujeito. Se um participante, por exemplo, omite uma preposição numa expressão em língua inglesa cuja ordem está semelhante à da Libras e não à do inglês, consideramos que a probabilidade de essa omissão ter sido baseada na Libras (e não na língua inglesa) é mais forte. Esse é um tipo de evidência que nos leva a categorizar uma ocorrência como determinada estratégia e não como outra. Ao longo da análise, trataremos dos casos ambíguos e apresentaremos a justificativa para a categorização que fizemos.

---

<sup>186</sup> Utilizaremos as seguintes siglas nesta parte da análise: INTER para interlinguístico/a e INTRA para intralinguístico/a.

Antes de iniciarmos a análise geral propriamente dita, gostaríamos de apresentar algumas observações a fim de facilitar a compreensão do texto que segue:

- a) Tanto na análise por participante quanto na análise do grupo, as estratégias **transferência intralinguística**, **generalização** e **word coinage** foram contabilizadas juntas, já que todas ocorrem em nível intralinguístico;<sup>187</sup>
- b) As ocorrências da transferência INTER/INTRA foram expostas nos quadros de levantamento geral para que o leitor tenha ciência de sua frequência, porém não utilizaremos esse dado na análise geral, já que essa estratégia perpassa tanto o nível interlinguístico quanto o nível intralinguístico — e um dos objetivos desta análise geral é justamente comparar a distribuição das ocorrências em nível interlinguístico e em nível intralinguístico;
- c) Não é nossa intenção separar as transferências INTER em subcategorias (ocorrências cuja base foi a Libras e ocorrências cuja base foi o português) porque, em muitos dos casos, não é possível fazer essa separação, tendo em vista que alguns aspectos estruturais das duas línguas coincidem, como vimos nos capítulos de análise descritiva;
- d) Apenas as ocorrências significativas para os objetivos desta pesquisa foram registradas/categorizadas. Não categorizamos, por exemplo, casos de acentuação, pontuação e uso de maiúsculas/minúsculas que não nos pareceram pertinentes para o estudo das estratégias de comunicação;
- e) Nossa metodologia de análise não abrange a identificação das ocorrências de estruturas-padrão que foram geradas pelo uso de estratégias de comunicação — ou seja, das tradicionalmente chamadas transferências positivas (BROWN, 2000). Sendo assim, é possível que os sujeitos tenham utilizado bem mais as estratégias de comunicação do que apenas nos casos por nós registrados, já que nos focamos nas estruturas não padrão.

---

<sup>187</sup> Conforme discutimos na fundamentação teórica deste trabalho, nesta pesquisa, a generalização (de Faerch e Kasper, 1983) e a criação de palavras estão sendo consideradas estratégias de nível intralinguístico, pois são baseadas na interlíngua/L2. Segundo Faerch e Kasper (1983), elas seriam intencionais. As transferências intralinguísticas, por sua vez, podem ocorrer de forma mais ou menos intencional, dependendo do caso.

## 6.1 ANÁLISE POR PARTICIPANTE

Nesta seção, o foco está nos participantes individualmente. Baseados no levantamento de ocorrências (Anexo C), analisaremos a frequência do uso das estratégias pelos participantes, bem como seu desenvolvimento nelas.

### # Participante 1:

Com a participante 1, nos textos em língua inglesa, a transferência interlinguística diminuiu de nove ocorrências na primeira produção para seis na última produção, enquanto as estratégias em nível intralinguístico aumentaram (de seis<sup>188</sup> para nove, da primeira para a última produção). Além disso, enquanto na primeira coleta o número de ocorrências INTER era maior que o de ocorrências INTRA, na segunda e terceira coletas, o número de ocorrências INTRA foi maior que o número de ocorrências INTER.

Uma possível explicação para que isso tenha ocorrido é o fato de a estudante ir se arriscando um pouco mais na escrita em inglês e formulando mais hipóteses sobre a língua-alvo com base nela mesma, sem depender unicamente da sua L1 e L2 como base para hipotetizar/criar na escrita em língua inglesa. As alternâncias com a língua portuguesa, inclusive, caíram de sete ocorrências no primeiro texto para três no último. Ou seja, ao alternar menos, a estudante parece demonstrar que está menos dependente da sua L2.

Nos textos em língua portuguesa, de forma geral, a estudante teve poucas ocorrências das estratégias de comunicação aqui investigadas. Houve um leve acréscimo na transferência INTRA, mas menor do que em língua inglesa (de duas ocorrências na primeira coleta para cinco na última coleta). Quanto à transferência INTER, não houve ocorrências na primeira coleta em língua portuguesa e houve uma pequena diminuição da segunda para a terceira coleta (de três ocorrências para uma). Quanto às outras estratégias analisadas, não houve ocorrências nos textos em português, o que pode sugerir que a proficiência da participante nessa língua já estava avançada desde o início da pesquisa, pois ela pouco transfere de outras línguas (Libras, no caso dos textos em português), faz poucas transferências intralinguísticas, nenhuma generalização, não

---

<sup>188</sup> Além de quatro ocorrências de transferência INTRA na primeira produção, registramos 2 ocorrências de generalização, estratégia que ocorre também no nível intralinguístico.

cria palavras com base na L2, não usa estratégias de cooperação para pedir ajuda ou dar explicações, nem alterna itens lexicais com outras línguas.

É interessante observar que, mesmo com poucas ocorrências de transferência em língua portuguesa, a estudante mantém um padrão: o número de ocorrências INTRA é maior que o de ocorrências INTER. Ou seja, há uma tendência maior de embasamento na língua-alvo (língua portuguesa) do que na Libras (L1) (ou em outras línguas<sup>189</sup>) ao se deparar com a escrita em português L2.

## # Participante 2:

Em língua inglesa, de forma geral, a participante 2 utilizou bastantes transferências, tanto interlinguísticas quanto intralinguísticas. Houve um acréscimo significativo na transferência INTER da primeira para a segunda produção (de 20 para 33), e um declínio bastante significativo da segunda para a terceira (de 33 para seis). Esse mesmo movimento de acréscimo seguido de decréscimo esteve presente na estratégia alternância de línguas: foram duas ocorrências na primeira produção, 23 na segunda e sete na terceira.

O que se pode inferir desse movimento é que ele pode ter sido influenciado pelo que Sousa (2008) constatou em sua pesquisa: quando imersos num ensino de línguas que se propõe a ser comunicativo<sup>190</sup> e plurilíngue<sup>191</sup> ea estimular o uso de estratégias de comunicação como uma forma criativa de solucionar “problemas” de comunicação (como a pouca fluência dos aprendizes iniciantes), os estudantes tendem a fazer um uso intenso dessas estratégias, como se fossem “autorizados” pelo professor e pela abordagem de ensino. Num momento seguinte, passam a fazer um uso mais equilibrado dessas estratégias, já que, com o tempo, vão adquirindo cada vez mais recursos linguísticos na língua-alvo, e,

---

<sup>189</sup> Conforme destacamos na análise descritiva, a participante 1 parece que faz uso da língua inglesa em uma das ocorrências da atividade 2. Quando ela usa “posso comunicar” em vez de “sei comunicar”, é possível que seja uma influência do uso do verbo “*can*” em língua inglesa.

<sup>190</sup> No capítulo 2, descrevemos como se deu o curso desta pesquisa, numa perspectiva plurilíngue e comunicativa.

<sup>191</sup> A perspectiva plurilíngue (Conselho Europeu, 2007), em concordância com o já apresentado, leva em consideração todas as línguas prévias com as quais os estudantes tiveram contato em sua vida, ou seja, o contínuo de todas as interações linguísticas do indivíduo ao longo de sua vida.

consequentemente, precisando menos de estratégias de comunicação que tenham como fim suprir essa falta de conhecimento.

Quanto às ocorrências em nível INTRA, o movimento foi semelhante às ocorrências de transferência INTER e de alternância apenas da primeira para a segunda produção (houve um acréscimo de 11 para 19 ocorrências). Da segunda para a terceira produção, o número de ocorrências em nível INTRA aumentou para 23.<sup>192</sup>

Nas coletas I e II, o número de ocorrências de transferências INTER foi maior que o número de ocorrências INTRA. Esse quadro se inverteu na coleta III, quando as ocorrências INTRA foram bem mais frequentes que as ocorrências INTER. É possível que isso se explique porque a participante, nessa altura de seu processo de aprendizagem de inglês, esteja preferindo hipotetizar sobre a estrutura do inglês com os recursos dessa própria língua do que transferir ou alternar com outras línguas (como a Libras ou a língua portuguesa). Esse tipo de prática é mais comum à medida que os estudantes vão se tornando mais experientes na língua-alvo.

Como sustenta Sousa (2008), o uso mais intenso da L1 e da L2 nos primeiros estágios de interlíngua dos aprendizes surdos rumo à L3 é comum, inevitável e, inclusive, desejável, pois os ajuda a se comunicarem enquanto não dispõem de recursos linguísticos suficientes. Com o passar do tempo, a dependência da L1 e da L2 no texto em L3 vai diminuindo, como sustentam Williams e Hammarberg (1998).

O mesmo movimento ocorreu em língua portuguesa (acrécimo seguido de decréscimo) com relação às estratégias de nível INTER e INTRA: um aumento nas ocorrências da primeira para a segunda produção: de seis para 14 (INTER) e de 12 para 17 (INTRA); e uma diminuição da segunda para a terceira produção: de 14 para seis (INTER) e de 17 para quatro<sup>193</sup> (INTRA).

O aumento nas transferências da primeira coleta para a segunda pode ter acontecido pelo mesmo motivo citado anteriormente com relação à língua inglesa: um estímulo por parte do curso, na pessoa da professora, ao uso das estratégias de comunicação como um suporte na comunicação, para dar continuidade ao discurso.

---

<sup>192</sup> Além de 22 ocorrências de transferência INTRA, registramos uma ocorrência de criação de palavras baseada na L2, que, como dissemos anteriormente, não deixa de ser também em nível intralinguístico.

<sup>193</sup> Além de três ocorrências de transferência INTRA, registramos uma generalização (ou seja, quatro ocorrências em nível intralinguístico).

Já a diminuição das transferências da segunda para a terceira coleta pode estar relacionada à aquisição de recursos linguísticos pela estudante (fora do curso e também nele), já que, durante as aulas, também era discutida a estrutura da língua portuguesa em comparação à estrutura da Libras e do inglês. Conforme comentamos anteriormente, um tempo maior de experiência com a língua-alvo parece levar os aprendizes a um uso mais equilibrado das estratégias de comunicação.

Comparando a frequência das transferências INTRA e INTER nas três coletas em língua portuguesa, percebemos que a transferência INTRA foi mais frequente nas coletas I e II, e a transferência INTER na coleta III. Parece haver uma leve preferência da participante, após dois módulos de curso, em transferir da Libras para a língua portuguesa, em vez de transferir intralinguisticamente (movimento contrário ao que ocorreu em língua inglesa). Segundo o que constatamos na análise em inglês, a participante parece que preferiu utilizar estratégias em nível intralinguístico a transferir de suas L1 e L2 na coleta III.

Sobre a questão de haver preferência por determinadas estratégias, Corder (1983) afirma que isso pode estar relacionado à personalidade dos aprendizes de L2. Porém, como o uso de estratégias de comunicação nem sempre se dá de forma tão consciente (cf. FAERCH; KASPER, 1983), a ponto de o aprendiz deliberadamente optar por fazer uso de uma ou de outra, não podemos afirmar categoricamente que houve preferência na escolha das estratégias.

Quanto à alternância de línguas nos textos em língua portuguesa, identificamos uma ocorrência incomum em nossos dados, mas bastante criativa, conforme comentamos na análise descritiva: a estudante fez uso da escrita de sinais para escrever o seu sinal (nome) em Libras. Infelizmente ela não utilizou essa língua/escrita em outras situações como, por exemplo, para suprir a falta de vocabulário na L3 ou na L2.

### **# Participante 3:**

Esta estudante só participou da 1ª etapa do curso (módulo 1), sendo assim, estamos utilizando apenas as produções I e II como parâmetro para análise do uso das estratégias de comunicação.

É interessante perceber que esta estudante faz um uso mais intenso da transferência interlinguística em língua inglesa (registramos 23 ocorrências na produção I e 13 ocorrências na produção II), se comparado à transferência intralinguística (uma ocorrência na produção I e duas ocorrências na produção II). Esse fato pode ter se dado por uma questão de preferência da participante por transferir de outras línguas

(Libras e/ou português) a fazer transferências na própria língua inglesa (INTRA), possivelmente por conta do ambiente comunicativo-plurilíngue proporcionado pelo curso; como também pode ser reflexo de seu nível ainda iniciante na língua inglesa — já que, para fazer transferências intralinguísticas, é preciso ter certo conhecimento sobre a língua-alvo, sobre qual hipóteses serão formuladas.

A diminuição no número de ocorrências INTER da primeira para a segunda coleta também pode estar relacionada com o nível de proficiência: aumentando o conhecimento na língua-alvo, a necessidade de transferir de outras línguas vai diminuindo, conforme vimos sustentando.

Quanto à alternância de línguas na língua inglesa, registramos uma ocorrência na produção I e três na produção II. Ou seja, houve um aumento, ainda que pequeno, no uso dessa estratégia. Pode ser que esse aumento tenha sido estimulado pela abordagem plurilíngue do curso.

Em língua portuguesa, apesar de as ocorrências de transferências serem poucas, se comparado à língua inglesa, houve um pequeno aumento na transferência INTER da primeira coleta para a segunda (de cinco para seis), bem como uma redução no número de transferências INTRA de duas para uma nas coletas antes citadas. Também em língua portuguesa, a participante usa mais a transferência interlinguística à transferência intralinguística em ambas as coletas.

No caso da língua portuguesa, não interpretamos essa preferência pela transferência INTER como falta de recursos linguísticos suficientes, já que consideramos que a estudante possui uma proficiência boa<sup>194</sup> em língua portuguesa escrita. Assim, essa opção pela transferência INTER pode ser resultado do ambiente plurilíngue estimulado pelo curso: a estudante pode ter optado por transferir da Libras nos momentos em que não tinha determinado conhecimento sobre a língua portuguesa ou a Libras pode ter aparecido espontaneamente em seu texto porque a estudante não estava preocupada em monitorar para que isso não acontecesse.

---

<sup>194</sup> Em nosso curso, não utilizamos testes para categorizar a proficiência dos estudantes. Nossas fontes de informação quanto à proficiência são os questionários de sondagem e as próprias atividades desenvolvidas ao longo do curso.

## # Participante 4:

Em língua inglesa, o participante 4 teve um movimento diferente do que vinha sendo observado nos participantes: uma diminuição no uso de determinadas estratégias da primeira para a segunda coleta e um aumento da segunda para a terceira. No caso da transferência INTER, ele diminuiu de quatro para uma, depois aumentou para 10. No caso da transferência INTRA, diminuiu de 12 para seis e, em seguida, aumentou consideravelmente para 27. No caso da alternância de línguas, manteve uma ocorrência na primeira e na segunda coleta, aumentando para três na terceira coleta.

Uma justificativa possível é que, como a segunda coleta se deu num gênero textual bastante semelhante ao da primeira (autobiografia x perfil pessoal para blog), o participante tenha tido mais facilidade de lidar com o léxico e com a gramática da língua inglesa, incorrendo em menos problemas de escrita não padrão.

Na segunda coleta, ao contrário, temos um gênero bastante diferente e com um assunto também distinto dos dois primeiros: um *e-mail* para um amigo da internet falando sobre seus planos. Nesse caso, o gênero e o assunto não familiares podem ter sido os responsáveis pelo grande número de ocorrências de escrita não padrão, geradas pelo uso de estratégias de comunicação (estimuladas pelo curso) como transferências INTER e INTRA e alternância. Ao usar mais estratégias de comunicação, o participante se arrisca mais na escrita da língua-alvo, podendo sua produção coincidir com a escrita padrão ou não.

Observamos também um uso mais frequente de transferências INTRA do que INTER nas três coletas em língua inglesa, o que demonstra uma suposta preferência do participante por estratégias baseadas na língua-alvo/interlíngua do que em suas L1 e L2. Conforme comentamos anteriormente, essa menor dependência da L1 e da L2 no texto em L3 é uma característica de aprendizes mais experientes com a língua.

Lembramos que, dentre todos os participantes, o participante 4 era o mais experiente com a língua inglesa, visto que já havia cursado Letras-Inglês numa universidade privada, ainda que o estudante tenha comentado em entrevista que, muitas vezes, se sentia perdido no curso devido à ausência de intérprete de Libras e às práticas frequentes com a oralidade da língua inglesa.

Quanto à língua portuguesa, registramos alguns poucos casos de transferência intralinguística (duas ocorrências na primeira coleta e uma ocorrência na terceira coleta). Isso talvez possa ser explicado pela



aquisição da língua portuguesa por parte deste sujeito quando perdeu a audição,<sup>195</sup> ou seja, comunica-se bem por escrito nessa língua, sem precisar recorrer tanto a estratégias de compensação.

### **# Participante 5:**

Em língua inglesa, a participante 5 demonstrou um crescimento no número de ocorrências de algumas estratégias da coleta I para a coleta II (de nenhuma para 24 ocorrências na transferência INTER, de duas para nove na transferência INTRA e de uma para dez na alternância de línguas). Já na segunda coleta para a terceira, houve um declínio no uso de duas dessas estratégias (de 24 ocorrências para 9 na transferência INTER e de 10 para 6 na alternância de línguas). A transferência INTRA permaneceu com quase o mesmo número de ocorrências na terceira coleta (dez ocorrências).

Uma explicação para o aumento nas transferências INTER e INTRA e alternância pode ser o estímulo dado pelo curso ao uso das estratégias de comunicação. O declínio na terceira coleta na transferência INTER e alternância pode estar relacionado à aquisição de recursos linguísticos em língua inglesa, tanto fora do curso como nele, o que pode ter levado esta estudante a alternar menos e transferir menos de outras línguas. Consequentemente, ela continuou fazendo transferências da própria língua inglesa. Assim, o número de ocorrências de transferências INTRA permaneceu praticamente o mesmo da segunda para a terceira coleta. Outra possível razão para o uso das estratégias de transferência INTER e alternância terem diminuído é uma gradativa tomada de consciência dos próprios limites dessas estratégias pela estudante, o que a levou a um uso mais equilibrado de outras línguas no texto em L3.

É importante mencionar que esta estudante foi a única participante que lançou mão de uma estratégia não linguística nas coletas: ela utilizou um símbolo matemático no lugar da palavra “*times*”. Ela utilizou esse recurso justamente na coleta III, momento em que parece ter começado a diminuir a dependência de suas L1 e L2. Pode ser que o afastamento crítico de suas línguas familiares a tenha levado a experimentar novas possibilidades de construção textual, como o uso de uma estratégia não verbal.

Em língua portuguesa, a estudante fez uso de transferências INTER e INTRA nas três produções analisadas: assim como na língua

---

<sup>195</sup> Conforme questionário de sondagem.

inglesa, aumentou o número de ocorrências de transferência INTER da primeira para a segunda coleta (duas e sete ocorrências, respectivamente) e diminuiu da segunda para a terceira (quatro ocorrências) e, diferentemente da língua inglesa, diminuiu o número de ocorrências de transferência INTRA da primeira para a segunda coleta (de oito para duas) e aumentou da segunda para a terceira coleta (seis ocorrências).

Quanto ao aumento de ocorrências de transferência INTER nos textos em língua portuguesa, é possível que isso tenha se dado devido a uma conscientização por parte da estudante de que era possível (legítimo e, portanto, aceitável) transferir da sua L1 para o texto em português-L2, o que a levou a intensificar o uso de uma estratégia que, inicialmente, usou de forma muito tímida, tanto em língua portuguesa quanto inglesa. Da segunda para a terceira coleta, temos uma diminuição no uso da transferência INTER, que pode ser resultado de outro processo de tomada de consciência por parte da estudante: usar mais moderadamente essa estratégia, conforme comentamos anteriormente.

Quanto à transferência INTRA em língua portuguesa, a diminuição da coleta I para a coleta II pode estar relacionada ao fato de que a estudante intensificou o uso da transferência INTER, ou seja, deu prioridade à transferência da Libras. Sobre o aumento dessa estratégia da coleta II para a coleta III, acreditamos que esteja relacionado ao uso mais moderado do outro tipo de transferência (INTER), o que pode ter levado a estudante a intensificar o uso de hipóteses de escrita mais com base na língua portuguesa (língua-alvo) do que em Libras.

A aquisição de recursos linguísticos em língua portuguesa, no curso e fora dele, também pode ter influenciado esse aumento. Conforme comentamos anteriormente, o ambiente plurilíngue e comunicativo do curso tinha o objetivo de estimular os estudantes a se arriscarem na escrita da língua-alvo. Isso pode levar tanto à produção de estruturas padrão quanto daquelas não padrão.

Esta participante também alternou com a língua inglesa nas produções II e III (duas e três palavras, respectivamente), mas acreditamos que tenha sido de forma não consciente, já que não identificamos um propósito nessas alternâncias (como apontam Williams e Hammarberg, 1998), nem nenhum tipo de marcação (como o uso de aspas ou de sublinhado) que sinalizasse um uso proposital dessas alternâncias. A estudante muito possivelmente conhecia os vocábulos alternados em língua portuguesa. Na atividade 2, por exemplo, ela usa “*my name*” em vez de “meu nome” no texto em língua portuguesa, uma expressão simples que ela provavelmente já conhecia e que, inclusive,

usa na atividade 3. É possível que a L3 tenha sido usada para dar continuidade ao fluxo comunicativo na L2 porque as atividades cognitivas da L2 e da L3 ficam espacialmente muito próximas (Hufeisen, 2006), pelo fato de ambas serem línguas não maternas, além do fato de ambas serem línguas de mesma modalidade (oral-auditiva) e de escrita alfabética, distanciando-se, nesses aspectos, da Libras.

### **# Participante 6:**

Este estudante participou apenas da 1ª etapa do curso (módulo 1). Por isso, estamos analisando apenas as produções I e II.

Em língua inglesa, este participante aumentou consideravelmente o número de ocorrências de transferência INTER da primeira coleta (nove) para a segunda coleta (24). Quanto ao nível intralinguístico, registramos um aumento de sete<sup>196</sup> ocorrências na primeira coleta para 11 na segunda. Essa intensificação no uso dessas estratégias pode estar relacionada ao estímulo proporcionado pelo ambiente de estudo plurilíngue e comunicativo da presente pesquisa, em consonância com o que vimos mencionando ao longo desta análise.

É interessante perceber que o número de ocorrências de transferências INTER é maior do que de INTRA nas duas coletas, ou seja, o estudante parece preferir se basear nas estruturas de suas L1 e L2 a hipotetizar com base na própria L3, a língua inglesa.

Quanto à língua portuguesa, ele fez uso de transferências INTER e INTRA. Em ambos os casos, o número de ocorrências diminuiu da primeira coleta para a segunda: de sete para cinco (INTER) e de 14 para seis (INTRA). Uma possível explicação para uma redução no número de transferências é uma aproximação maior do sujeito à estrutura e ao léxico da língua portuguesa, resultado da aquisição de recursos linguísticos nessa língua, tanto no curso como fora dele.

Além disso, o estudante faz transferência INTRA com mais frequência do que INTER em ambas as coletas em língua portuguesa. Ou seja, diferente do que faz em língua inglesa, o estudante prefere criar hipóteses com base na própria L2, a língua portuguesa, a se basear na sua L1, a Libras. Isso pode ser resultado de seu nível de amadurecimento com a escrita em português, como analogamente sugerem Williams e Hammarberg (1998).

---

<sup>196</sup> Seis ocorrências de transferência INTRA e uma de generalização.

## # Participante 7:

O participante 7 também só participou da primeira etapa da pesquisa (módulo I), ou seja, só participou das coletas I e II.

Em língua inglesa, houve um aumento nas transferências INTER, INTRA e principalmente na alternância, da primeira para a segunda coleta. A transferência INTER aumentou de seis para dez, a INTRA de uma para cinco e a alternância de uma para 17. Conforme analisado anteriormente nas produções de outros participantes, esse aumento pode estar relacionado ao estímulo ao uso de estratégias de comunicação pelo ambiente plurilíngue e comunicativo do curso.

É interessante perceber que o participante parece ter uma possível preferência pela estratégia de alternância de línguas, a qual conta com um número consideravelmente maior de ocorrências. Além disso, comparando-se transferências INTRA e INTER, percebe-se maior número de ocorrências de transferência INTER nas duas coletas em que participou.

Em língua portuguesa, percebemos uma redução na ocorrência da transferência INTER da primeira para a segunda coleta (de nove para duas). Essa redução pode estar relacionada à aquisição de recursos linguísticos em língua portuguesa pelo participante, o que pode tê-lo levado a fazer menos transferências da Libras para o português ao longo do curso.

O número de ocorrências de transferência INTRA permaneceu praticamente o mesmo da primeira para a segunda coleta (13 e 12, respectivamente). Além disso, o número de ocorrências INTRA foi maior do que o número de ocorrências INTER nas duas coletas, mas especialmente na segunda. Assim, percebe-se que este participante se baseou bem mais na própria L2 (português) do que na L1 (Libras) para produzir seus textos na L2. Essa prática, conforme temos comentado, é comum entre aprendizes mais experientes na língua-alvo em questão, menos dependentes da língua materna na escrita em L2/LE, o que parece ser o caso do participante 7.

## # Participante 8:

Em língua inglesa, o participante 8 faz um movimento bastante peculiar: intensifica o uso de transferências INTRA na segunda coleta (aumentando de nove ocorrências para 16), para depois reduzi-lo na terceira (11 ocorrências). Com relação às transferências INTER, ocorre

o contrário: ele reduz seu uso da primeira para a segunda coleta (de 16 para dez ocorrências) e intensifica na terceira (14 ocorrências).

Com a redução das ocorrências de transferência INTER e aumento das de transferência INTRA da primeira para a segunda coleta ao final do primeiro módulo do curso, o estudante 8 parece estar mais propenso a se basear na própria L3 (inglês) do que em suas L1 e L2 — o contrário do que aconteceu na primeira coleta, quando o curso ainda estava começando. Ou seja, depois de um ano de curso, a construção de conhecimentos sobre/na L3 prevaleceu sobre a possibilidade de transferir da L1 e da L2.

Como, da segunda para a terceira coleta, houve um pequeno aumento das ocorrências de transferência INTER e uma redução nas ocorrências de transferência INTRA, percebe-se que, ao final do segundo módulo do curso, o participante parece preferir transferir de suas L1 e L2 para o texto em L3, se comparado às transferências com base na própria L3, o contrário do que aconteceu da primeira para a segunda coleta. É possível que essa mudança tenha ocorrido porque o participante se sentiu mais estimulado pelo ambiente plurilíngue do curso a transferir mais de outras línguas apenas na segunda metade do curso.

Em língua portuguesa, nas coletas I, II e III, o participante 8 apresentou mais frequência de transferência INTRA (seis, sete e quatro, respectivamente) do que INTER (quatro, três e cinco, respectivamente) — mesmo que na última coleta os números tenham sido bem próximos. De qualquer forma, a preferência por transferências intralinguísticas, características de aprendizes mais experientes, condiz com a história do participante 8, o qual demonstra uma boa proficiência em língua portuguesa desde o início do nosso curso.

Essa experiência com a escrita se revela, por exemplo, no uso de estratégias de cooperação pelo estudante na segunda coleta, em língua inglesa. Ele colocou entre aspas três palavras em português e uma palavra adaptada por ele. Com isso, o participante parece demonstrar uma preocupação em se fazer entender pelo interlocutor. Ele pode ter feito isso para sinalizar que tem consciência de que aquelas palavras não estão no inglês padrão, mas que estão ali para dar continuidade ao seu texto, garantindo a compreensão do seu significado global, já que está consciente de que sua audiência real seria a professora do curso, falante de português. Sua preocupação primeira parece ser, portanto, com o significado.

Como o movimento comunicativo está fincado em estudos sobre a significação da linguagem (ALMEIDA FILHO, 2013), conforme

comentamos anteriormente neste trabalho, percebemos o quanto a “abordagem de aprender”<sup>197</sup> desse estudante segue nessa perspectiva.

Em língua portuguesa, sua preocupação com o significado continua visível, entretanto, percebemos que o uso de estratégias de comunicação nessa língua teve função diferente, muito provavelmente por se tratar de uma língua na qual o estudante já apresenta um nível mais avançado de proficiência. Na coleta I, o participante 8 usou uma palavra sinônima entre parênteses<sup>198</sup> e, na coleta II, usou aspas para marcar uma palavra que possivelmente acreditava ser muito informal, por se tratar de uma abreviação.<sup>199</sup> Essas ações não estão necessariamente sinalizando um problema de comunicação ao interlocutor, função principal das estratégias de cooperação em L2, conforme Faerch e Kasper (1983). Seu objetivo parece ser o de tornar sua intenção o mais clara possível ao interlocutor, tornando o texto como um todo mais compreensível.

## # Participante 9:

De forma geral, nas produções em língua inglesa, o participante 9 foi aumentando o número de ocorrências de transferências ao longo das coletas. A transferência INTER aumentou de quatro ocorrências para oito (da primeira para a segunda coleta) e, em seguida, para 14, na última coleta. A transferência INTRA aumentou de oito ocorrências para 19 (da primeira para a segunda coleta) e permaneceu com quase esse mesmo número de ocorrências na última coleta (18).

Essa ascendência no uso das transferências pode estar relacionada ao estímulo do curso às estratégias de comunicação. Ademais, o participante 9 começa timidamente a usar transferência interlinguística na primeira coleta e, com o tempo, vai aderindo à ideia de poder fazer uso de suas L1 e L2 quando elas contribuírem com a sua produção em L3, ainda que haja uma suposta preferência do participante por transferir da própria L3, ou seja, intralinguisticamente, ao longo das três coletas.

Nas produções em língua portuguesa, este participante teve o mesmo movimento que em língua inglesa: foi ampliando o número de ocorrências nas transferências a cada coleta — INTER (zero, quatro e

---

<sup>197</sup> Para maiores considerações sobre a “abordagem de aprender”, conferir Almeida Filho (2013). No capítulo 2 desta tese, tratamos sucintamente desse assunto.

<sup>198</sup> “oralizar (falar)”.

<sup>199</sup> “Fono”.

sete, respectivamente) e INTRA (três, 15 e 17, respectivamente). Além disso, assim como em língua inglesa, demonstrou uma frequência maior de transferências INTRA do que INTER ao longo das três coletas.

No caso da ampliação no número de ocorrências das transferências, como vimos sustentando ao longo desta análise, ela pode estar relacionada ao fato de o curso ter estimulado o uso de estratégias de comunicação pelos estudantes, utilizando até mesmo outras línguas como base para as estratégias, como a L1 e a L2 dos sujeitos, na produção em L3. A transferência INTER, por exemplo, que não estava presente na primeira coleta em língua portuguesa, foi aumentando ao longo das demais coletas.

Quanto à maior frequência de transferência INTRA do que de transferência INTER nas três produções, isso tanto pode ser uma preferência particular deste sujeito como pode ser resultado do tempo de interação com a língua portuguesa que ele tem. Como mencionamos anteriormente, essa menor dependência da L1 e maior embasamento na língua-alvo é característica de aprendizes mais experientes.

## **# Participante 10:**

Em língua inglesa, o participante 10 teve um acréscimo nas ocorrências da primeira para a segunda coleta (de quatro para 11 na transferência INTER e de quatro para dez nas estratégias INTRA<sup>200</sup>), e uma redução da segunda para a terceira (de 11 para três na transferência INTER e de dez para seis nas estratégias INTRA). As estratégias de cooperação e alternância seguiram o mesmo caminho da primeira para a segunda coleta, mas, em vez de reduzirem da segunda para a terceira, mantiveram uma constância.

Acreditamos que essa intensificação no uso de todas as estratégias na coleta II seguida de um declínio e/ou manutenção na coleta III possa ser um reflexo, no primeiro momento, do estímulo às estratégias de comunicação proposto pelo curso e, no segundo momento, a um uso mais equilibrado das estratégias devido à aquisição de novos conhecimentos na língua-alvo e à ousadia de hipotetizar mais usando a própria estrutura da L3. Em suma, no momento da coleta III, o estudante parece depender menos de suas L1 e L2 na escrita em L3, embora sua necessidade de alternar com a língua portuguesa (e de comunicar isso ao

---

<sup>200</sup> Aqui estamos considerando o nível intralinguístico como um todo: oito ocorrências de transferência intralinguística e duas ocorrências de generalização.

interlocutor por meio de estratégias de cooperação) permaneça praticamente na mesma intensidade.

Em língua portuguesa, o movimento foi decrescente. Na primeira coleta, o estudante fez oito transferências INTRA e três transferências INTER. Nessa coleta, ele já demonstrava uma boa proficiência em língua portuguesa, transferindo mais da própria L2 (língua portuguesa) do que da L1 (Libras); na segunda coleta, não teve ocorrências dessas estratégias; na terceira coleta, identificamos apenas uma ocorrência INTRA. É possível que o participante tenha adquirido recursos linguísticos em língua portuguesa ao longo do curso e fora dele, o que o levou a precisar menos das estratégias de comunicação nessa língua na etapa final do curso.

### # Participante 11:

Em língua inglesa, a participante 11 teve dois movimentos diferentes quanto às estratégias em nível INTRA e INTER. O número de ocorrências da transferência INTER aumentou da primeira coleta para a segunda (de 12 para 23) e caiu da segunda para a terceira (de 23 para 11). O número de ocorrências em nível INTRA aumentou da primeira coleta para a segunda (de quatro<sup>201</sup> para oito) e continuou aumentando na terceira coleta (20 ocorrências<sup>202</sup>).

Esse aumento em ambos os tipos de transferências da coleta I para a coleta II pode ter sido estimulado pelo curso, em virtude do ambiente comunicativo e plurilíngue proporcionado. Da coleta II para a coleta III, vemos uma diminuição na transferência INTER e um aumento nas estratégias em nível INTRA, ou seja, a participante parece estar menos dependente de suas L1 e L2 na escrita em L3 e criando mais hipóteses com base na própria L3. Como dissemos anteriormente, essa é uma característica de aprendizes menos inexperientes na aprendizagem da L2/L3.

Parece haver uma preferência pelo uso de transferências INTER nas coletas I e II, ao contrário da coleta III, em que as estratégias em nível INTRA se sobressaem. É possível que essa preferência inicial tenha ocorrido porque a participante ainda não tinha tantos recursos linguísticos na língua inglesa para elaborar suas hipóteses sobre a L3, o que parece ter mudado da segunda para a terceira coleta. O uso de

---

<sup>201</sup> Esse número contempla três transferências INTRA e uma generalização.

<sup>202</sup> Esse número contempla 18 transferências INTRA, uma generalização e uma criação de palavras (“*word coinage*”).



alternância permanece estável ao longo de todas as coletas. Essa aparenta ser uma estratégia que a participante usa com moderação do começo ao fim do curso.

Quanto à língua portuguesa, não identificamos ocorrências de transferência INTER em nenhuma das três coletas nem de transferência INTRA na última coleta. Registramos, no entanto, três ocorrências de transferência INTRA na primeira coleta e três na segunda coleta.

A participante demonstra fluência na língua portuguesa desde o começo do nosso curso de inglês, o que possivelmente justifica suas poucas transferências nos textos em português. Ainda assim, as transferências que fez, como apresentado acima, foram no nível intralinguístico, ou seja, utilizando a própria L2 como base para suas hipóteses sobre a L2 — uma prática de aprendizes mais experientes, menos dependentes de sua L1 na escrita em L2.

### **# Participante 12:**<sup>203</sup>

Em língua inglesa, o participante 12 apresentou um aumento nas transferências INTRA (de três para sete ocorrências) e INTER (de três para dez ocorrências) da primeira para a segunda coleta. É possível que esse aumento esteja relacionado ao estímulo do curso às estratégias de comunicação, conforme vimos comentando ao longo desta parte da análise.

Apesar de as ocorrências de ambas as transferências terem aumentado da primeira para a segunda coleta, houve um maior aumento na transferência INTER. Pode ser que o participante 12 ainda não se sentisse tão seguro para hipotetizar sobre a língua inglesa, devido aos poucos recursos linguísticos que tinha nessa língua.

Seu uso de alternância de línguas se intensificou bastante da primeira coleta para a segunda (de uma para 43 ocorrências), assim como aconteceu com o participante 7. No entanto, ao contrário do participante 7, ele quase não escreveu em inglês na coleta II. Dessa forma, a estratégia alternância de línguas acabou perdendo sua função de compensar algumas lacunas de conhecimento do léxico da L3. Seu texto traz pouquíssimas informações em língua inglesa. Numa situação de uso da língua inglesa fora do ambiente de sala de aula, esse uso da alternância seria pouco eficiente para a comunicação.

---

<sup>203</sup> Este participante participou do curso todo, mas, por motivos de saúde, esteve ausente em bastantes aulas, inclusive no dia da coleta III.

Ainda assim, percebemos sua grande vontade de se comunicar em inglês, apesar dos poucos recursos linguísticos de que dispunha. e de estudar essa língua, pois, mesmo enfrentando sérios problemas de saúde, não abandonou o curso, que durou quase dois anos.

Em língua portuguesa, este participante teve um aumento no número de ocorrências de transferência INTER (de 14 para 20) da primeira para a segunda coleta, o que pode ser justificado pela influência do curso no sentido de incentivar o uso de estratégias de comunicação.

Quanto à transferência INTRA, ele teve uma pequena redução no número de ocorrências da primeira para a segunda coleta (de 19 para 17), que pode ser justificada pelo uso mais intenso da transferência INTER.

Na primeira coleta, utilizou mais a transferência INTRA, mas, na segunda coleta, utilizou um pouco mais a transferência INTER, conforme já apontamos, talvez devido ao estímulo do curso ao uso de outras línguas, de forma estratégica, no processo de escrita da língua-alvo.

Acreditamos que o fato de esse estudante ter mais recursos linguísticos e sentir-se mais confortável com a língua portuguesa o levou a se arriscar mais nessa língua, escrevendo mais e utilizando mais estratégias de comunicação (intralinguística e interlinguisticamente).

## 6.2 ANÁLISE DO GRUPO

A análise do grupo está dividida em três partes: (1) análise da comparação entre as ocorrências das estratégias em nível interlinguístico e as em nível intralinguístico; (2) análise das ocorrências de estratégia de cooperação; e (3) análise das ocorrências de alternância de línguas.

### **(a) Estratégias em nível intralinguístico e interlinguístico**

Conforme comentamos na introdução deste capítulo, as estratégias transferência intralinguística, generalização e *word coinage* foram agrupadas no que estamos chamando de nível intralinguístico e serão comparadas com a distribuição das ocorrências de transferência interlinguística, que ocorre em nível interlinguístico, como o próprio nome diz.

Como vimos na análise descritiva, a transferência interlinguística (FAERCH; KASPER, 1983) ocorre quando os participantes transferem aspectos da estrutura ou do léxico de outra língua para a língua-alvo em questão. A transferência intralinguística (ou supergeneralização,

segundo Tarone, Cohen e Dumas, 1983) ocorre quando esses aspectos transferidos são da própria língua-alvo — ou, mais especificamente, da interlíngua do aprendiz.

A generalização (FAERCH; KASPER, 1983) ocorre quando o aprendiz generaliza palavras da língua-alvo para outros contextos, por aproximação semântica ou relação de hiperonímia-hiponímia, por exemplo.

A criação de palavras (FAERCH; KASPER, 1983) ocorre quando o aprendiz cria palavras na língua-alvo utilizando palavras/morfemas dessa própria língua.

Conforme discutimos anteriormente, a generalização e a criação de palavras são tipos de transferência intralinguística. O que nos motivou a utilizar essa categorização em separado, tal como procederam Faerch e Kasper (op. cit.), foi o fato de parecer que essas duas estratégias são utilizadas de forma mais consciente, proposital por parte do aprendiz do que as demais ocorrências de transferência intralinguística em nível lexical, que podem ser (ou não) conscientes. Para efeito de análise quantitativa, essas três categorizações estão computadas na mesma grande categoria: estratégias de comunicação em nível intralinguístico.

O Quadro 142 sintetiza a quantidade de ocorrências que registramos, agrupadas por nível (INTER ou INTRA), por atividade e por língua.

Quadro 142 – Demonstrativo geral do número de ocorrências registradas como estratégias em nível intralinguístico e interlinguístico

Língua Atividade/Nível		Língua inglesa		Língua portuguesa	
		No. de ocorrências	No. de participantes <sup>204</sup>	No. de ocorrências	No. de participantes
A1	Nível interlinguístico	110	12	50	12
	Nível intralinguístico	67	12	92	12
A2	Nível interlinguístico	174	12	64	12
	Nível intralinguístico	122	12	84	12

<sup>204</sup> Esse número de participantes diz respeito aos participantes que estavam presentes no dia da coleta, incluindo aqueles que não tiveram ocorrências dessas estratégias em alguma(s) das coletas.

<b>A3</b>	Nível interlinguístico	73	8	23	8
	Nível intralinguístico	124	8	38	8

Fonte: Elaboração própria.

O Quadro 143, baseado no 142, apresenta a média de ocorrências por participante em cada nível, atividade e língua.

Quadro 143 – Demonstrativo geral da média<sup>205</sup> por participante das ocorrências registradas como estratégias em nível intralinguístico e interlinguístico

<b>Língua/Atividade</b>	<b>Língua inglesa</b>			<b>Língua portuguesa</b>		
	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>A3</b>	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>A3</b>
Nível interlinguístico	9,16	14,50	9,12	4,16	5,33	2,87
Nível intralinguístico	5,58	10,16	15,50	7,66	7,0	4,75

Fonte: Elaboração própria.

De maneira geral, percebemos que, em língua inglesa, o número da média de ocorrências por participante da transferência interlinguística cresceu da primeira atividade para a segunda e reduziu da segunda para a terceira.

Conforme comentamos na análise individual dos participantes, é possível que, como em Sousa (2008), os sujeitos tenham se sentido estimulados a fazerem transferências de suas L1 e L2 (interlinguísticas) por conta do ambiente plurilíngue e comunicativo das aulas, o que justificaria o aumento de transferências INTER da primeira para a segunda coleta em língua inglesa.

A redução da segunda para a terceira coleta nessa língua, conforme também comentamos nas análises individuais, parece ser fruto de um uso mais crítico da transferência interlinguística, que diminui para dar mais espaço às estratégias intralinguísticas — a média das estratégias INTRA (15,50) é maior que a média da transferência INTER (9,12) na última atividade. Esse uso mais equilibrado da transferência INTER, além de procurar por alternativas para além de transferir da L1 e da L2, também pode estar relacionado à aquisição de formas padrão da língua inglesa.

Ao final do nosso curso, parece, portanto, que ocorre o que Williams e Hammarberg (1998) acreditam: que, ao longo do tempo, na

<sup>205</sup> Essa média foi obtida dividindo-se o número total de ocorrências pelo número de participantes que participaram da coleta.

produção em L3, os estudantes vão diminuindo a dependência da L1 e da L2 para se basearem mais na própria L3.

Em Sousa (2008), ao longo da pesquisa, os estudantes surdos intensificaram o uso de estratégias interlinguísticas na escrita em inglês ao longo de 120 horas de curso, conforme relato a seguir:

À primeira vista, minha expectativa inicial parece ter sido frustrada: acreditar que o ECL fosse diminuir o uso das L1 e L2 pelos alunos no texto em L3. Na verdade, o que ocorreu foi o contrário: o uso dessas línguas foi intensificado na escrita da língua-alvo devido à grande necessidade de comunicação gerada nos alunos por essa abordagem. (SOUSA, 2008, p. 204)

O curso da pesquisa de Sousa (2008) durou quase um ano (120 h/a). Em nosso caso, que durou quase dois anos (200 h). Nesse sentido, podemos visualizar os resultados que Sousa (2008) apontou como hipótese para pesquisas futuras em suas considerações finais:

Acredito que, com mais exposição à língua inglesa num curso de maior duração, baseado no ECL, os alunos se tornem menos dependentes das estruturas da L1 e da L2 na escrita em L3 – como sustentam Williams e Hammarberg (1998). Esse seria o provável resultado de um ensino comunicativo, interativo e significativo. (SOUSA, 2008, p. 205)

Nosso estudo, portanto, avança com relação a Sousa (2008) no que diz respeito à análise do uso da transferência interlinguística na escrita de surdos brasileiros em inglês L3 porque: a) nosso período de coleta foi maior, conforme comentamos acima; b) enquanto Sousa (op. cit.) focou a análise da sintaxe na transferência interlinguística, nós ampliamos para os demais níveis de análise linguística. Sousa (op. cit.) também analisou a transferência interlinguística em nível ortográfico. Entretanto, a autora categorizou essas ocorrências na estratégia que denominou “criação de vocábulos”, conforme relatamos no capítulo 1.

Sousa (2008) não investigou as estratégias de comunicação em nível intralinguístico, pois seu objetivo principal era investigar a influência da Libras (L1) e da língua portuguesa (L2) na escrita em inglês (L3). Esse é outro avanço do presente estudo.

Nesta pesquisa, percebemos que a média de estratégias intralinguísticas foi crescendo gradativamente com o passar do tempo nos textos em língua inglesa. A aproximação dos estudantes com a estrutura e o léxico da dessa língua, dentro e fora do curso, possivelmente os levou a criar gradualmente mais hipóteses sobre o seu funcionamento. Como afirma De Angelis (2007), nem sempre a transferência declina com o aumento da proficiência.

Acreditamos que a liberdade proporcionada pela abordagem comunicativa também levou os estudantes a se sentirem mais seguros para se arriscarem mais em suas hipóteses sobre a língua-alvo, já que, nessa perspectiva de ensino de línguas, os erros são encarados como “sinais de crescimento da capacidade de uso da língua” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 68) e não como um comportamento a ser evitado, como tradicionalmente tem sido tratado na perspectiva formalista/estruturalista.

É importante comentar que, em inglês, identificamos poucos registros de generalização (sete ocorrências) e de criação de palavras (duas ocorrências). Acreditamos que essas estratégias exijam mais conhecimento lexical da língua-alvo para se tornarem estratégias mais produtivas para os estudantes. Porém, não podemos descartar que os sujeitos simplesmente não as tenham utilizado por uma questão de preferência pessoal.

Quanto à língua portuguesa, a transferência interlinguística aumentou e, em seguida, diminuiu, assim como em língua inglesa. Quanto às estratégias intralinguísticas na primeira, diferentemente da segunda, elas foram diminuindo gradativamente com o passar do tempo.

O aumento seguido de redução da transferência INTER talvez possa ser explicado pelo mesmo motivo da língua inglesa: o aumento pode ter sido influenciado pelos estímulos do curso ao uso de estratégias de comunicação, e a redução pode ter sido resultado do tempo de estudo da língua, o que pode ter gerado a aquisição de formas padrão e menos dependência da L1 no texto em L2 — ou seja, um uso mais crítico da possibilidade de transferir da L1 para a L2.

Quanto às estratégias INTRA em língua portuguesa, identificamos apenas um caso de generalização e não identificamos ocorrências de criação de palavras (“*word coinage*”). As demais ocorrências são de transferência INTRA. Por conseguinte, as estratégias generalização e criação de palavras praticamente não foram utilizadas pelos estudantes em língua portuguesa. Como os participantes possuíam um bom nível de conhecimento dessa língua já no começo da pesquisa, acreditamos que o pouco uso da generalização e o não uso da criação de

palavras possam ter ocorrido por uma questão de preferência — preferiram outras estratégias a generalizar ou criar palavras na língua-alvo.

Quanto à evolução das estratégias INTRA, ocorreu uma pequena redução da primeira para a segunda coleta, e uma redução um pouco mais significativa da segunda para a terceira. Nossa interpretação é de que essa primeira redução possa estar relacionada ao fato de os estudantes terem começado a usar mais a transferência INTER. Logo, com uma fonte a mais para fazer transferências, diminuíram o uso de estratégias INTRA.

Da segunda para a terceira coleta, a redução pode estar relacionada à aquisição de recursos linguísticos em língua portuguesa, já que tanto as estratégias INTRA quanto INTER tiveram redução no número de ocorrências. A aquisição de recursos linguísticos estaria relacionada à produção de mais estruturas no padrão da língua-alvo e, conseqüentemente, com a redução de ocorrências de estratégias de comunicação gerando estruturas não padrão.

Como afirma Odlin (1990), em estágios mais avançados da interlíngua, a transferência positiva é mais presente que a negativa. Uma vez que a interlíngua dos estudantes em língua portuguesa já se encontra num estágio mais avançado que a interlíngua em língua inglesa, a redução de estruturas não padrão em língua portuguesa pode ser justificada — isto é, a diminuição de transferências INTRA e INTER.

Outro dado interessante é que, em todas as coletas em língua portuguesa, o número de ocorrências INTRA sempre foi maior que o número de ocorrências INTER. Mesmo que as estratégias em nível INTRA tenham diminuído gradativamente, ainda assim os estudantes preferiram criar hipóteses com base na própria L2, a língua portuguesa, a se basear na sua L1, a Libras. Isso pode ser resultado de seu nível de amadurecimento com a escrita em na primeira, língua com a qual eles têm uma relação de L2 e mais tempo de experiência.

Não podemos deixar de mencionar que não identificamos, na atividade 2, em língua portuguesa, ocorrências de estratégias INTER nem INTRA nos estudantes P4 e P10.

Na atividade 3, em língua portuguesa, não identificamos ocorrências dessas estratégias para o participante 11. Da mesma forma, outros participantes tiveram poucos casos dessas ocorrências; por outro lado, temos casos de utilização bastante intensa das estratégias INTER e INTRA, como se pode perceber nos quadros de levantamento geral no anexo C e nas análises por participante no início deste capítulo.

Dessa forma, as médias que apresentamos anteriormente e as possíveis conclusões tiradas a partir delas não tiveram o objetivo de homogeneizar o grupo de estudantes que participou da presente pesquisa, mas sim de trazer um novo olhar para a situação de aprendizagem aqui investigada, interpretando as evoluções das ocorrências do grupo como tendências possíveis.

### **(b) Estratégia de cooperação**

Conforme mencionado anteriormente, de acordo com Faerch e Kasper (1983), o aprendiz usa uma estratégia de cooperação quando ele decide sinalizar para seu interlocutor, de forma direta ou indireta, que está passando por um problema de comunicação na língua-alvo. Nas ocorrências aqui analisadas, um desses problemas foi o desconhecimento de determinada(s) palavra(s) em inglês, outro foi a incerteza sobre sua escrita.

Em alguns casos, os estudantes sinalizam esses problemas ao interlocutor por meio do uso de aspas ou de parênteses. Em Sousa (2008), os estudantes surdos também utilizaram o grifo com esse fim. É importante mencionar que Sousa (op. cit.) não analisou o uso de marcações/sinalizações ao interlocutor como estratégia de cooperação, pois essa estratégia não fazia parte de seu repertório de estratégias de comunicação a serem investigadas.

Outras situações não necessariamente tão problemáticas quanto essas também foram identificadas em nossas análises, como quando um estudante quer se fazer suficientemente claro em seu texto. Para isso, usa, por exemplo, um sinônimo ou um hipônimo entre parênteses, entre outras situações. Um aparte no texto – como um recado do estudante ao interlocutor sobre seu desempenho na escrita do texto em L3 – também foi categorizado como estratégia de cooperação em nossos dados.

Temos consciência de que alguns dos usos categorizados não são exclusivos das estratégias de comunicação em L2, mas pertencem à questão da comunicação em geral.

O quadro abaixo traz um demonstrativo geral do número de ocorrências da estratégia de cooperação identificadas por nós nos textos analisados, além da identificação dos participantes envolvidos.



Quadro 144 – Demonstrativo geral das ocorrências registradas como estratégia de cooperação

Língua/Atividade Ocorrências/ Participantes	Língua inglesa			Língua portuguesa		
	A1	A2	A3 <sup>206</sup>	A1	A2	A3
Número de ocorrências	2	15	6 <sup>207</sup>	1	1	0
Identificação dos participantes ativos <sup>208</sup>	P2, P10	P3, P5, P8, P10, P11, P12	P10	P8	P8	-

Fonte: Elaboração própria.

Em inglês, na atividade 1, coletada no primeiro dia de aula do curso, percebemos que houve dois participantes que se utilizaram a estratégia de cooperação, mesmo sem termos sugerido o seu uso. Portanto, isso foi resultado da própria autonomia deles enquanto escritores, no sentido de sentirem necessidade de “dialogar” com o interlocutor sobre a construção do seu texto.

P2 utilizou parênteses com uma palavra em português, já que não tinha certeza se a forma como a escreveu em inglês seria compreendida, e P10 utilizou uma palavra alternada para o português entre aspas.

Na atividade 2, segunda coleta, P2 já não fez mais uso dessa estratégia, P10 continuou utilizando-a, e novos participantes (P3, P5, P8, P11 e P12) aderiram a ela, provavelmente por iniciativa própria, pois não comentamos explicitamente sobre essa prática em sala de aula.

Na atividade 3, apenas P10 fez uso dessa estratégia. Em inglês, ele foi o único que utilizou essa estratégia nas três coletas (cf. Quadro 144), possivelmente por escolha pessoal, já que não estimulamos explicitamente o uso dessa estratégia durante as aulas ou coletas. Nosso objetivo enquanto pesquisadores, com relação a essa estratégia, era observar seu uso espontâneo entre os estudantes, como decorrência de seu amadurecimento enquanto escritores e da necessidade do contexto de produção.

<sup>206</sup> Lembramos que apenas oito participantes estiveram na última coleta. Nas demais, eram 12.

<sup>207</sup> Conforme comentamos na análise descritiva, não contabilizamos o aparte feito pelo participante 10 na atividade 3 em língua inglesa, pois não se tratava de uma continuidade ao discurso na L3.

<sup>208</sup> Por “participante ativo” estamos considerando os que apresentaram ocorrências.

Conforme se pode observar no quadro acima, o uso dessa estratégia foi bem mais frequente em língua inglesa do que em portuguesa, provavelmente porque os sujeitos têm mais tempo de experiência e mais conhecimento linguístico em português e, por isso, não sentem tanta necessidade de fazer uso de estratégias de cooperação nessa língua.

Em língua portuguesa, apenas P8 fez uso dessa estratégia, conforme apresentado no Quadro 144. Percebemos que, nessa língua, o estudante não estava comunicando ao interlocutor um problema de comunicação pelo qual estava passando (como em inglês), mas interagindo com ele no sentido de deixar suas intenções comunicativas as mais claras possíveis. Quando, por exemplo, o participante usa um sinônimo entre parênteses, ele está direcionando o significado específico que deseja dar à palavra que escreve anteriormente ao sinônimo. Quando usa uma palavra abreviada entre aspas, ele demonstra que tem consciência de que talvez aquela palavra seja informal demais para aquele contexto, mas, mesmo assim, opta por utilizá-la. Essas são ações que ratificam sua preocupação com o significado, característica fundante de uma abordagem com dimensões comunicativas (ALMEIDA FILHO, 2013).

Acreditamos que o uso cada vez mais apropriado de estratégias de cooperação se dará em decorrência do amadurecimento dos estudantes na língua-alvo, desde que estejam engajados no processo de comunicação. Essa prática de cooperação converge com o conceito de “comunicação” proposto por Almeida Filho (2013) no âmbito do ECL na medida em que o objetivo dos participantes da interação social, durante um processo de negociação, na construção do discurso é “alcançar compreensão mútua (ou pelo menos uma impressão de compreensão, no dizer de SAJAVAARA (1987)” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 13). Como vimos anteriormente, Tarone (1983) sustenta que as estratégias de cooperação, do ponto de vista interacional, são ações conjuntas.

Em nossa pesquisa, acreditamos que a intenção de cooperação dos escritores (alunos) para com a interlocutora real (professora-pesquisadora) tenha gerado soluções criativas de escrita, como o uso de sinais gráficos (parênteses, aspas) para destacar informações importantes para a compreensão do texto pelo interlocutor, como palavras alternadas, sinônimas, hiperônimas, abreviadas entre outras. Como sustenta Marcuschi (2008, p. 79), “o texto se dá como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações alternativas e colaborativas”.

### (c) Alternância de línguas (“*code switching*”)

Conforme fora mencionado, nesta pesquisa estamos considerando que a alternância de línguas (ou “*code switching*”) ocorre quando se insere palavras ou sentenças de uma língua<sub>x</sub> numa enunciação numa língua<sub>y</sub>. Ainda que a literatura aponte o *code switching* como um fenômeno primeiramente da oralidade (cf. González-Vilbazo et al., 2013), na presente pesquisa, assim como Sousa (2008), deter-nos-emos nas línguas inglesa e portuguesa escritas.

Em se tratando de línguas orais em meio oral (não escrito), Faerch e Kasper (1983) afirmam que a alternância de línguas pode envolver desde palavras até turnos completos do discurso. Já no bilinguismo bimodal (uma língua de sinais e uma língua oral), a grande maioria das alternâncias consiste de inserções de um único sinal (EMMOREY et al., 2008).

Sousa (2008), analisando a escrita de surdos brasileiros estudantes de inglês como L3, observou que eles alternavam com a língua portuguesa basicamente utilizando palavras isoladas, em sua maioria, com o objetivo de suprir o desconhecimento de determinados vocábulos na língua inglesa; em menor número estão as alternâncias sem um propósito pragmático específico (WILLIAMS; HAMMARBERG, 1998).

No presente estudo, a maioria das ocorrências de alternância se trata da inserção de palavras isoladas, porém também identificamos ocorrências com mais de uma palavra (conforme detalhamento no capítulo 5). Decidimos, portanto, contabilizar as ocorrências de alternâncias por número de palavras.<sup>209</sup>

Entre as palavras alternadas, encontramos tanto “morfemas lexicais” quanto “morfemas sistêmicos” (MACSWAN, 2000; 2006). Entretanto, a grande maioria das inserções foi de morfemas lexicais.

O Quadro 145 traz um demonstrativo geral sobre as ocorrências que registramos como alternância nos textos analisados, bem como os participantes que as utilizaram.

---

<sup>209</sup> Nesta pesquisa, não estamos considerando nomes próprios na língua-fonte, como nomes de cursos e de instituições, como ocorrências de alternância de línguas.

Quadro 145 – Demonstrativo geral das ocorrências registradas como “alternância de línguas”

Língua/Atividade Ocorrências/ Participantes	Língua inglesa			Língua portuguesa		
	A1	A2	A3	A1	A2	A3
Número de ocorrências	18	108 <sup>210</sup>	27 <sup>211</sup>	1	3	3
Média dos participantes ativos	2,0	9,8	4,5	1	1,5	3,0
Identificação dos participantes ativos	P1, P2, P3 P4, P5, P7 P10, P11 P12	P2, P3, P4 P5, P6, P7 P8, P9, P10 P11, P12	P1, P2 P4, P5 P10 P11	P2	P2 P5	P5

Fonte: Elaboração própria.

Em língua inglesa, como podemos perceber, o número de participantes que utilizou algum tipo de alternância já na primeira coleta foi bastante significativo em relação ao total – nove estudantes de um total de 12. É importante lembrar aqui, conforme apresentado no capítulo metodológico, que, quando solicitamos que eles escrevessem em inglês, informamos que poderiam fazer uso de palavras em português no seu texto em inglês caso não soubessem ou não se lembrassem de como dizer algo nessa língua.<sup>212</sup>

Na segunda coleta, o número de participantes aumentou um pouco (11 estudantes): P1 não mais utilizou alternância, e P6, P8 e P9 aderiram a essa estratégia. O número de ocorrências aumento bastante (de 18 para 108), porém, vale ressaltar que 43 delas são de apenas um participante (P12).

Acreditamos que esse aumento no número de estudantes que aderiram ao uso da alternância de línguas e também no número de ocorrências possa estar relacionado ao estímulo do curso ao uso de estratégias de comunicação em suas produções e ao ambiente plurilíngue das aulas, nas quais estimulávamos a interação entre as

<sup>210</sup> Lembramos que 43 ocorrências foram de um único participante (P12).

<sup>211</sup> Lembramos que apenas oito participantes estiveram na última coleta.

<sup>212</sup> Não pedimos para que eles destacassem essas palavras. Os estudantes que fizeram isso, o fizeram por iniciativa própria, o que consideramos um tipo de estratégia de cooperação, conforme comentamos anteriormente.

línguas dos sujeitos de modo colaborativo, isto é, quando os sujeitos percebessem que uma língua<sub>x</sub> poderia ajudá-los em sua produção numa língua<sub>y</sub>, que eles se sentissem livres para fazer uso desse conhecimento prévio.

Como afirma Grosjean (1998), a alternância de línguas pode ser influenciada pelo ambiente em que ocorre e pelo nível de conforto que os participantes sentem neste ambiente. Como é uma forma de comunicação ainda estigmatizada em algumas comunidades, algumas pessoas podem ter resistência ao uso de alternância, o que não parece ter sido o caso dos participantes desta pesquisa, já que nenhum deles ficou sem utilizar a alternância em pelo menos uma das coletas em língua inglesa, como podemos ver no Quadro 145.

Com relação à superutilização da alternância pelo participante 12, conforme comentado na análise individual, ela não teve uma contribuição tão relevante em sua segunda produção como teve nas dos demais estudantes, haja vista que, no caso dele, o português deixou de ser a língua que supriria o desconhecimento de vocábulos em momentos pontuais do texto em inglês para se tornar a língua principal do texto. Dessa forma, o objetivo da atividade, que era produzir um determinado gênero textual em inglês, acabou não sendo atingido.

Da segunda para a terceira coleta, o número de ocorrências de alternância diminuiu (de 108 para 27). O número de participantes que fizeram uso dessa estratégia também diminuiu (de 11 para 6), entretanto, quatro estudantes (P3, P6, P7 e P12) não participaram desta coleta. Ou seja, como eles utilizaram alternância na coleta II, é possível que também a utilizassem na coleta III. Assim, o número de participantes ativos permaneceria quase o mesmo.

É possível que essa redução no número de ocorrências, que sucedeu um aumento significativo, esteja relacionada com o que vimos sustentando ao longo deste trabalho: o aumento como resultado de uma empolgação dos sujeitos com o uso da estratégia (cf. Sousa, 2008), e a redução como decorrência de um uso mais criterioso da estratégia e com a aquisição de recursos linguísticos em língua inglesa (o que faz com que tenham mais vocabulário e alternem menos).

Acreditamos que esse uso mais criterioso das estratégias de comunicação tem relação com o amadurecimento dos estudantes enquanto aprendizes de uma língua não materna (o que lhes proporciona alternativas para suprir a falta de vocabulário suficiente, como o uso de outras estratégias de comunicação como, por exemplo, a omissão, a generalização e a criação de palavras).

Em Sousa (2008), o número de palavras alternadas aumentou da primeira coleta para a segunda (de sete para 30), bem como o número de participantes que fizeram uso dessa estratégia (de duas para oito, de um total de nove sujeitos); da segunda para a terceira, o número permaneceu quase o mesmo, com uma pequena diminuição: 28 ocorrências para sete sujeitos.

Conforme comentamos anteriormente, como a coleta de Sousa (2008) durou um ano, acreditamos que esse tenha sido o tempo suficiente apenas para alavancar o uso dessa estratégia de comunicação pelos estudantes. Como nossa coleta foi um pouco mais longa, foi possível percebermos o início do movimento de decréscimo do número de alternâncias utilizadas, pelos motivos anteriormente mencionados.

González-Vilbazo et al. (2013) chama a atenção para a dificuldade de julgar se o não uso (ou o pouco uso) de *code switching* reflete a competência do aprendiz ou se é produto de influência social (a qual pode gerar uma resistência ao uso).

Um indicativo de que, nesta pesquisa, os participantes possivelmente não tenham sido influenciados por uma influência negativa quanto ao uso de *code switching* é que todos experimentaram a alternância em pelo menos uma das coletas. Porém, os dados indicam que alguns sujeitos usaram mais essa estratégia que outros. Os participantes P2, P5 e P7, por exemplo, alternaram um grande número de palavras numa mesma produção textual – 23, dez e 17 respectivamente. Os participantes P6, P8 e P9, ao contrário, tiveram pouquíssimas ocorrências, sendo todas na mesma coleta – uma, duas e uma respectivamente. Podemos concluir então que há outros motivos além da resistência estigmatizada para não se alternar com outras línguas na escrita em L2/LE.

Uma hipótese que levantamos é de que possa existir preferência pessoal pelas estratégias — ainda que seja uma preferência momentânea e pontual, já que a postura dos participantes diante das estratégias vai mudando ao longo do curso e, consequentemente, das coletas.

Entre todos os participantes desta pesquisa, P2 e P5 foram os mais frequentes nesta estratégia. Tiveram ocorrências de alternância em cinco das seis produções coletadas (excetuando-se uma em língua portuguesa). Poderíamos, aqui, levantar o mesmo questionamento de Kroll (1990):<sup>213</sup> seria por preferências individuais ou fatores externos?

---

<sup>213</sup> Kroll (1990) está se referindo ao uso da L1 no texto em L2. Estamos utilizando a sua linha de raciocínio para fazer uma analogia com o uso da L2 no texto em L3 e vice-versa.

Conforme discutimos anteriormente na análise por participante, é delicado afirmar categoricamente que há preferência por determinadas estratégias em detrimento de outras por parte dos aprendizes porque a seleção das estratégias de comunicação nem sempre se dá de forma deliberada. Como já citamos, para Faerch e Kasper (1983), as estratégias de comunicação são **potencialmente** conscientes. Na prática, algumas são sempre empregadas de forma consciente, enquanto outras, apenas algumas vezes.

Em Sousa (2008), a quantidade de ocorrências de alternância de línguas (65 itens) é bem superior à quantidade de ocorrências da estratégia criação de vocábulos (oito itens). A autora levanta a possibilidade de essa disparidade ser resultado de preferência individual dos sujeitos de sua pesquisa, que preferiram alternar línguas a criar vocábulos. Entretanto, a autora menciona que há outros fatores que podem ter inibido a criação de palavras, como o fato de os estudantes desconhecerem a possibilidade de utilizar esse recurso ou não saberem se o professor do curso permitiria o seu uso do mesmo.

Na presente pesquisa, no início das coletas, mencionamos que os estudantes poderiam criar palavras quando desconhecessem a forma padrão de registrar algum item lexical em inglês. No entanto, não apresentamos exemplos desse tipo de criação, deixando os estudantes livres tanto para adaptar palavras ortograficamente quanto para criar palavras (no nível lexical propriamente dito).

É importante lembrar, nesse ponto, que Sousa (2008) considerou as adaptações ortográficas em nível interlinguístico e intralinguístico na estratégia “criação de vocábulos”. Em nossa pesquisa, as adaptações ortográficas — análogas ao que Faerch e Kasper (1983) mencionam como “*foreignizing*” — foram alocadas na estratégia de “transferência”, enquanto as criações que envolviam o nível lexical foram alocadas na estratégia de criação de palavras.

Quanto aos textos em língua portuguesa, acreditamos que as palavras alternadas para o inglês tenham sido resultado de falta de atenção na revisão textual, pois, aparentemente foram escritas sem intenção. Um indício disos é que podemos identificar algumas delas em outras partes do mesmo texto em língua portuguesa e em outros textos do mesmo participante. Algumas, inclusive, podem ter sido inseridas por engano devido à sua semelhança gráfica com a língua portuguesa.

Tal como em Sousa (2008), essas ocorrências podem ser identificadas como o que Williams e Hammarberg (1998, p. 295) chamam de “sem um propósito pragmático identificável”. É possível que esse tipo de alternância ocorra porque, como sustenta Hufeisen

(2006), as atividades cognitivas da L2 e da L3 ficam espacialmente muito próximas, de acordo com apontamentos anteriores feitos neste trabalho. Isso facilitaria o empréstimo de palavras entre línguas não maternas. Além disso, português e inglês são línguas de mesma modalidade (oral-auditiva) e de mesmo tipo de sistema de escrita (alfabético). Isso possibilitaria ainda mais a alternância entre essas línguas e distanciaria uma alternância com a Libras (ou até mesmo outra língua de sinais).

Como os sistemas de escrita de sinais não são alfabéticos, talvez esse seja o motivo pelo qual os estudantes não optaram por alternar entre eles na escrita em língua portuguesa nem em inglesa — possivelmente, por não quererem misturar dois sistemas de escrita tão diferentes. De acordo com o questionário de sondagem, fomos informados de que três dos participantes tinham conhecimento do sistema *Sign Writing* (STUMPF, 2005) e se comunicavam por meio dele. Uma das participantes desta pesquisa utilizou esse sistema para registrar o seu sinal em uma das coletas (P2, A1, LP), mas não o utilizou para substituir palavras que desconhecesse em português ou até mesmo em inglês.

Outro motivo para não fazer uso da escrita de sinais nos textos em língua portuguesa e inglesa pode ser o fato de não saberem se a professora (interlocutora real dos textos) os compreenderia. De toda forma, esperamos os estudantes tomarem a iniciativa de alternarem com a Libras sem nos pronunciar explicitamente quanto a isso, mas, como relatamos, houve apenas uma ocorrência.

Sousa (2008) faz a seguinte discussão quanto à alternância com a escrita de sinais na escrita dos participantes surdos em inglês-L3 de sua pesquisa:

Eles [os sujeitos da pesquisa] só podem recorrer à língua portuguesa para fazer esse tipo de empréstimo, já que desconhecem a escrita de sinais. E mesmo que a conhecessem, será que eles a usariam paralelamente à escrita em inglês — uma escrita alfabética? Será que eles mesclariam os dois sistemas de escrita? (SOUSA, 2008, p. 62-63)

Na pesquisa de Sousa (op.cit.) não houve ocorrências de alternância com a escrita de sinais. Em nossa pesquisa, conforme comentamos acima, identificamos apenas uma ocorrência desse tipo.



Mesmo assim, essa escrita só foi usada num momento em que o sistema alfabético não era capaz de representar um item lexical típico das línguas de sinais: o sinal-nome de uma pessoa. A estudante utilizou, então, o sistema *Sign Writing* para fazer esse registro. Entretanto, não fez uso desse sistema de escrita com a função de inserção, ou seja, para substituir palavras que desconhecia em inglês ou português.

A não utilização de alternância com a escrita de sinais por parte dos participantes de nossa pesquisa que conheciam essa escrita (com exceção do registro do sinal-nome pela participante 2) pode ser uma evidência de que eles não consideram misturar dois sistemas de escrita no mesmo texto, alternando língua oral escrita e língua de sinais escrita.

É interessante observar que os estudantes não apenas alternaram com a língua portuguesa nos textos em inglês, mas também o fizeram com o espanhol, além da ocorrência mencionada em escrita de sinais. Conforme comentamos anteriormente, isso é importante para reforçar a ideia de que é possível alternar com qualquer língua que se tenha conhecimento e, desde que seu interlocutor também tenha conhecimento dessa língua, a interação não será prejudicada. Pelo contrário, será enriquecida, pois, em vez de não se expressar em L2/L3 por não conhecer determinada palavra, o uso da alternância pode ser uma saída bastante eficaz.

Quanto à função das alternâncias e o papel das línguas alternantes (WILLIAMS; HAMMARBERG, 1998), os participantes desta pesquisa fizeram uso de alternância com a língua portuguesa (L2) e com o espanhol (LE) nos textos em inglês, basicamente em três situações: (1) com a função de inserção, para substituir o léxico que desconheciam em inglês; (2) com a função metalinguística, para fazer um aparte sobre a própria produção; e (3), possivelmente em alguns casos, sem um propósito identificável (WIPP).

Assim, na estratégia alternância de línguas, a língua portuguesa tanto cumpriu o papel de língua supridora/fornecedora de material linguístico, no sentido de dar continuidade ao texto em L3 (com a função de inserção e WIPP), quanto o papel instrumental (com a função metalinguística, identificada na forma de um aparte).

O espanhol foi identificado apenas no primeiro papel acima mencionado. Conforme discutimos na análise descritiva, é possível que o “status da língua estrangeira” (WILLIAMS; HAMMARBERG, 1998) e/ou o “efeito de similaridade” (SIKOGUKIRA, 1993) entre espanhol e inglês tenham levado os estudantes a fazer esse tipo de alternância no texto em inglês.

Na pesquisa de Sousa (2008), não foram identificadas ocorrências de alternância com a função metalinguística nem outras línguas além do português nos textos em inglês.

Nos textos em português de nossa pesquisa, parece-nos que as poucas alternâncias identificadas em língua inglesa foram acidentais, não intencionais, como justificamos anteriormente (WIPP). Conforme comentário anterior, o uso da Libras (L1) na forma escrita teve uma função diferenciada: foi usada para dar continuidade ao texto em português, porém, apenas no momento em que o sistema alfabético não dava conta de registrar um item lexical próprio das línguas de sinais.

Quanto à “função de edição”, tal como em Sousa (2008), não foram identificadas ocorrências nessa função. Assim como essa autora, acreditamos que isso se deva ao fato de a reescrita proporcionar o apagamento do registro da edição, à qual não temos acesso na versão final do texto. Ao contrário, na língua oral, como na pesquisa de Williams e Hammarberg (1998), o texto oral vai sendo editado na medida em que é produzido.

#### **(d) Estratégias não linguísticas**

Em nossos dados, identificamos apenas uma ocorrência de estratégia não linguística. A participante 5 utilizou o símbolo matemático  $x$  no lugar de “*times*” (vezes), o que consideramos uma solução bastante criativa para suprir o desconhecimento dessa palavra em inglês.

O momento em que essa estratégia apareceu também é interessante: a estudante a utiliza justamente no período em que o número de transferências INTER começa a diminuir em sua produção, ou seja, quando começa a depender menos de suas L1 e L2 no texto em L3. Com isso, pode ser que a participante esteja se abrindo para novas alternativas de comunicação.

Essa não foi uma estratégia muito explorada pelos participantes da presente pesquisa, talvez pelo fato de ela não ter sido explicitamente estimulada ao longo das coletas. Em Sousa (2008), essa estratégia não foi identificada.

Com isso, concluímos a análise geral das ocorrências das estratégias de comunicação investigadas nesta pesquisa.

## RETOMANDO E CONCLUINDO

Baseando-se no fato de que a língua inglesa e a língua portuguesa são línguas não maternas para os surdos, são de mesma modalidade (oral-auditiva) e que possuem um mesmo sistema de escrita (alfabético), poder-se-ia esperar que elas tivessem o mesmo padrão de evolução nas ocorrências das estratégias de comunicação aqui investigadas. No entanto, o resultado foi que ambas apresentaram desenvolvimento ora semelhante, ora diferente.

Quanto à alternância de línguas, estratégia que foi explicitamente incentivada<sup>214</sup> desde a primeira coleta, percebemos que alguns estudantes parecem ter se identificado mais com essa estratégia que outros, utilizando-a com mais frequência. Nesse sentido, nos textos em língua inglesa, todos fizeram algum tipo de alternância em algum dos textos analisados, tanto em português quanto em espanhol.

Nos textos em língua portuguesa, os participantes não alternaram com a Libras para substituir palavras desconhecidas, mas uma usou o sistema *Sign Writing* uma vez, para registrar o seu sinal (nome próprio) em Libras. As palavras do inglês encontradas nos textos em português provavelmente ocorreram por engano no momento da produção — algumas, possivelmente, devido à semelhança gráfica.

Quanto às estratégias de cooperação, vimos que elas foram bem pouco utilizadas em língua portuguesa, mas que tiveram uma frequência considerável de utilização em língua inglesa. Isso pode estar relacionado ao fato de não termos incentivado explicitamente o uso dessa estratégia pelos estudantes, ou porque os contextos de produção das coletas em língua portuguesa não necessitassem seu uso. Da mesma forma, as estratégias não linguísticas não foram explicitamente estimuladas ao longo das coletas, e tivemos apenas uma ocorrência dela, conforme apresentado anteriormente.

Quanto à transferência INTER, analisando-se a média do grupo, a evolução foi semelhante se compararmos o inglês e o português. Em ambas as línguas, o número de ocorrências aumentou da primeira para a segunda coleta e, em seguida, diminuiu — da segunda para a terceira

---

<sup>214</sup> Sobre o estímulo ao uso das estratégias de comunicação nesta pesquisa, conforme dissemos anteriormente, desde a primeira coleta, informamos aos participantes que eles poderiam transferir o que não soubessem das outras línguas que conheciam – em termos de estrutura e léxico – e que também poderiam inventar ou adaptar palavras ou expressões, bem como pegar palavras emprestadas entre outras práticas que considerassem eficientes.

coleta. Uma possível explicação, conforme citamos ao longo deste capítulo de análise, é de que o aumento esteja relacionado ao ambiente plurilíngue e comunicativo no qual o curso de inglês se desenvolveu, e a redução<sup>215</sup> seja fruto do amadurecimento dos estudantes enquanto escritores, que buscaram alternativas além de transferir de sua L1 (e L2, no caso da L3) e que adquiriram mais recursos linguísticos na língua-alvo.

Comparando inglês e português, a quantidade de ocorrências de transferência INTER foi maior em língua inglesa que em portuguesa, já que o número de línguas que servem de base para esse tipo de transferência, em tese, é maior na primeira (nos textos em inglês-L3, os estudantes geralmente transferem da Libras-L1 e do português-L2; nos textos em português-L2, geralmente transferem da Libras-L1<sup>216</sup>).

Quanto às estratégias em nível intralinguístico, em LP, as ocorrências foram basicamente de transferência INTRA, pois não tivemos casos de *word coinage* e identificamos apenas uma ocorrência de generalização. Em língua portuguesa, individuamos sete ocorrências de generalização e duas de *word coinage*. É interessante perceber que, de maneira geral, os estudantes pouco generalizaram palavras para outros contextos — de forma proposital, consciente — e optaram por não criar palavras utilizando o léxico da língua-alvo. Como os estudantes têm pouco tempo de experiência na língua inglesa e bastante tempo de interação na portuguesa, como vimos no questionário de sondagem e na própria qualidade de suas produções, parece não haver uma relação direta entre o uso dessas estratégias e o tempo de estudo das línguas.

Acreditamos que as poucas ocorrências dessas duas estratégias possam estar relacionadas a uma questão de preferência por outras estratégias na escrita em L2/L3 ou até mesmo pela falta de estímulo de uso dessas por parte da professora. No início das coletas, dissemos aos estudantes que poderiam criar palavras quando não soubessem como

---

<sup>215</sup> Lembramos que a média de alternâncias também diminuiu da segunda para a terceira coleta em língua inglesa. Em língua portuguesa, o número de ocorrências permaneceu o mesmo, mas o número de participantes ativos diminuiu (cf. Quadro 145).

<sup>216</sup> Dissemos “em tese” porque outras línguas podem servir como fonte de transferência nesses dois contextos, mas o relatado é o mais comum. Nesta pesquisa, identificamos três casos em que a língua inglesa pode ter influenciado a escrita da língua portuguesa na escrita dos estudantes, conforme apresentado na análise descritiva.

dizê-las em inglês, mas, ao mesmo tempo, não demos exemplos desse tipo de estratégia para não influenciá-los. Quanto à possibilidade de generalizar palavras para outros contextos semelhantes, não tocamos nesse assunto explicitamente. Apenas dissemos que eles poderiam usar “palavras emprestadas”.

Quanto à evolução das ocorrências nas estratégias em nível INTRA, ocorreu algo curioso: em língua inglesa, elas foram gradativamente aumentando e, em português, foram gradativamente diminuindo ao longo das coletas. Como dissemos anteriormente, como inglês e português são línguas não maternas para os surdos, poderia ser esperado que o padrão de evolução em ambas fosse o mesmo. Porém, como vimos anteriormente, a evolução, em se tratando do grupo como um todo, foi diferente.

Acreditamos que o aumento gradual de ocorrências de transferência INTRA em inglês esteja relacionado com: (a) o incentivo a uma escrita criativa pelo ambiente promovido pelo curso, onde os estudantes tiveram liberdade para hipotetizar/criar em sua escrita em inglês em termos de gramática e léxico, mesmo utilizando formas não padrão; (b) uma menor dependência gradual da L1 e uma maior dependência consequente da própria língua-alvo como fonte de transferências; e (c) uma maior aproximação com a língua inglesa (aquisição), o que possivelmente gerou maior conhecimento de base sobre o que criar na produção de textos em inglês. Além disso, como sustenta De Angelis (2007), a transferência nem sempre declina com o aumento da proficiência.

Em língua portuguesa, a primeira redução (da primeira coleta para a segunda) foi pequena, o que nos levou a considerar o fato de que isso tenha ocorrido devido ao aumento em paralelo das ocorrências INTER. Com relação à segunda redução (da segunda coleta para a terceira), acreditamos que, pelo fato de tanto o número de ocorrências de estratégias INTRA quanto o de transferência INTER terem reduzido, os participantes possam ter sido influenciados por sua aquisição em língua portuguesa, o que os levou a produzir mais estruturas no padrão da língua-alvo e a reduzir as ocorrências de estratégias de comunicação como um todo.<sup>217</sup>

---

<sup>217</sup> Como discutimos anteriormente, só faz parte do escopo desta pesquisa o resultado do possível uso de estratégias de comunicação que tenha gerado estruturas não padrão, as chamadas “transferências negativas” (BROWN, 2000). Identificar o uso dessas estratégias que tenha gerado estruturas padrão

Mesmo com a gradual diminuição das ocorrências INTRA ao longo das coletas em língua portuguesa, o número dessas ocorrências foi maior que o número de ocorrências INTER em todas as coletas. Assim, em média, os estudantes se basearam mais na própria L2 (português) do que na sua L1 (Libras). Esse fato pode estar relacionado com o tempo de experiência que eles têm com a língua portuguesa, pois é característica de aprendizes mais maduros (WILLIAMS; HAMMARBERG, 1998). Além disso, a gradual diminuição das ocorrências de transferência INTRA também pode estar relacionada ao fato de os estudantes estarem num estágio avançado de interlíngua em língua portuguesa. Como afirma Odlin (1990), nesses estágios, a transferência positiva se sobressai. Isso justificaria, portanto, a diminuição de transferências INTRA e INTER em língua portuguesa ao longo do curso, as quais são percebidas justamente pela produção de estruturas não padrão.

Em língua inglesa, nas duas primeiras coletas, o número de transferências INTER foi maior que o de ocorrências INTRA, o que mudou apenas na última coleta. Essa evolução dos estudantes também nos leva a corroborar com os autores Williams e Hammarberg (1998) no sentido de que, inicialmente, dependem mais da L1 e da L2 (transferência INTER) e, com mais experiência, passam a depender menos dessas línguas e hipotetizar mais com base na própria L3 (estratégias INTRA).

Enfim, o que percebemos é que, mesmo que ambas sejam: a) línguas de mesma modalidade (oral-auditivas), b) línguas não maternas para os surdos e c) línguas de escrita alfabética, o desenvolvimento da escrita em inglês e em português por estudantes surdos tem, cada um, suas peculiaridades, o que reforça a diferenciação entre L2 e L3 proposta pelos recentes estudos sobre L3 (cf. HAMMARBERG, 2010; JESSNER, 2008). Na presente pesquisa, as peculiaridades apresentadas estão mais diretamente relacionadas ao uso de estratégias de comunicação.

Conforme comentamos na fundamentação teórica deste trabalho, tradicionalmente a pesquisa em aquisição de L2 tem tratado todas as línguas não maternas de um aprendiz como L2, sem levar em consideração que existem especificidades na aquisição de uma L3 (HAMMARBERG, 2010). Apenas recentemente, conforme comenta Hammarberg (op. cit.), passou-se a levar em consideração o

---

— as chamadas “transferências positivas” (BROWN, op. cit.) — não esteve entre os objetivos desta pesquisa.

conhecimento linguístico prévio dos aprendizes e os papéis das línguas conhecidas por eles na aprendizagem de novas línguas.

Acreditamos que o curso, da forma como foi oferecido, ou seja, numa abordagem comunicativa e plurilíngue, tenha contribuído com o desenvolvimento dos estudantes participantes na escrita em língua inglesa, tanto no sentido de promover a aquisição de recursos linguísticos (tendo em vista, por exemplo, as ricas discussões em sala, comparando as estruturas da Libras, da língua portuguesa e da língua inglesa nos aspectos estudados) quanto no sentido de estimular o uso de estratégias de comunicação (tanto as baseadas na interlíngua dos aprendizes e nas demais línguas conhecidas por eles quanto as baseadas em processos comunicativos de cooperação), direta ou indiretamente.

Conforme mencionamos ao longo deste trabalho, essas estratégias representam um meio de os estudantes se comunicarem enquanto seus recursos linguísticos na língua-alvo ainda não são suficientes (FAERCH; KASPER, 1983).

Relembramos que a competência estratégica (ALMEIDA FILHO, 1993; 2013), inclusive, faz parte da competência comunicativa e diz respeito aos conhecimentos e meios que os aprendizes lançam mão para “sobreviver” no processo de interação na LE. Dessa forma, tomam parte no próprio processo de aprendizagem da língua em questão, construindo estruturas criativas (conforme exemplos no capítulo de análise descritiva) e que, mesmo fora do padrão, comunicam e refletem o quanto estão engajados em dizer, em interagir. Esse engajamento também faz parte da perspectiva comunicativa com a qual estamos trabalhando neste estudo.

Quanto ao desenvolvimento dos estudantes na escrita em língua portuguesa, acreditamos que o ambiente plurilíngue e comunicativo do curso também o tenha favorecido, tanto pela aquisição de recursos linguísticos na língua portuguesa quanto pelo estímulo ao uso de estratégias de comunicação que fora dado.

Ao longo das aulas, os estudantes foram percebendo que o uso de práticas criativas de comunicação (mesmo que não tradicionais) não apenas era “liberado” em nosso curso, como também incentivado, já que uma de nossas preocupações era com o estímulo à expressão — para que os estudantes não optassem pelo não dizer, ou seja, pelas estratégias de redução (FAERCH; KASPER, 1983), mas sim pelas estratégias de realização (FAERCH; KASPER, 1983), ou seja, pelo dizer. Acreditamos que optar pelo dizer é o primeiro passo para se assumir uma postura comunicativa genuína na aula de LE/L2.

Numa perspectiva tradicional<sup>218</sup> de bilinguismo, a distribuição das ocorrências das EC em língua portuguesa poderia ser interpretada como se o ambiente plurilíngue e comunicativo do curso tivesse prejudicado o desenvolvimento da escrita dos estudantes em LP, em vez de contribuir. Isso porque, em média, potencializou o uso de ocorrências de transferência INTER, num primeiro momento, e diminuiu as de transferência INTRA ao longo das coletas, como se o curso tivesse promovido mais dependência da L1 e diminuído as hipóteses baseadas na L2 na escrita em português.

Não acreditamos, entretanto, que essa interpretação se sustente. Pelo contrário, entendemos como favorável uma perspectiva de ensino de línguas plurilíngue, que incentiva e não inibe, o uso de outras línguas na sala de aula para que os estudantes tirem vantagem tanto das línguas quanto das experiências prévias com a aprendizagem de línguas (cf. JESSNER, 2008).

O aumento do uso da estratégia INTER em língua portuguesa, na nossa interpretação, é resultado do oferecimento, no curso, de novas fontes de transferência aos estudantes,<sup>219</sup> ampliando o seu repertório plurilíngue. Baseados em autores que defendem uma educação bilíngue para surdos, mencionados ao longo deste trabalho, acreditamos que essa interação entre L1 e L2 contribui para que o estudante bi/plurilíngue estabeleça relações de aprendizagem mais sólidas em ambas as línguas. Ele pode transferir muito de sua L1 num primeiro momento, mas diminuirá essa dependência à medida que se aproxima da língua-alvo (L2), como de fato parece ter ocorrido nesta pesquisa quando analisamos os sujeitos enquanto grupo. Conforme mencionamos, a transferência INTER aumentou da primeira para a segunda coleta, mas diminuiu na terceira. Inclusive, essa foi a média mais baixa entre as três coletas, o que nos leva a corroborar a hipótese de que a dependência da L1 vai diminuindo ao longo do tempo de estudo/aquisição da língua-alvo.

Quanto à redução da transferência INTRA em língua portuguesa, ela pode estar relacionada à aquisição de recursos linguísticos pelos

---

<sup>218</sup> Como citamos anteriormente neste trabalho, uma perspectiva tradicional de bilinguismo almeja a separação rigorosa das línguas do falante bi/multilíngue. Porém, ela tem sido fortemente questionada em estudos recentes (cf. JESSNER, 2008).

<sup>219</sup> O que pode ter gerado tanto estruturas não padrão quanto estruturas padrão baseadas na L1. Conforme comentamos anteriormente, nossa pesquisa focou as estruturas não padrão.



estudantes (o que gerou estruturas padrão) e, como sempre esteve em maior número que as ocorrências INTER.

Acreditamos que os estudantes sempre priorizaram a transferência da L2 sobre a transferência da L1 nos textos em português. Isso pode ser justificado pelo tempo e o tipo de experiência que eles têm com essa língua, conforme mencionado no questionário de sondagem dos participantes.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, um estudo de caso qualiquantitativo, teve como objetivo geral investigar as contribuições de um ambiente comunicativo e bi/plurilíngue de ensino de inglês (L3) para o desenvolvimento de estratégias de comunicação na escrita de surdos brasileiros em inglês (L3) e em português (L2).

A fim de atingir esse objetivo maior, nossos objetivos específicos buscaram analisar o uso de estratégias de comunicação em textos escritos em inglês (L3) e português pelos participantes da pesquisa e comparar a evolução no uso dessas estratégias ao longo das coletas.

Para isso, ministramos um curso de inglês para surdos em dois módulos: básico (120 h/a) e pré-intermediário (80 h/a). Participaram 12 surdos nas coletas do primeiro módulo e oito na coleta do segundo módulo. Nesse curso, coletamos as produções textuais escritas em inglês e em português, nas quais buscamos identificar o uso de estratégias de comunicação, mais especificamente, estratégias de compensação (FAERCH; KASPER, 1983).

O ambiente em que os dados foram coletados era um contexto específico: um curso de inglês cuja proposta de ensino estava embasada no ECL, numa perspectiva bilíngue de educação de surdos e numa perspectiva plurilíngue de ensino de L3. A presente doutoranda foi a professora desse curso.

Nosso quadro teórico-metodológico envolveu autores como: Faerch e Kasper (1983), Tarone, Cohen e Dumas (1983), Williams e Hammarberg (1998), Sousa (2008) – quanto às estratégias de comunicação em L2/LE; Sousa (2008, 2014a, 2014b), quanto à articulação entre ECL e abordagem bilíngue de educação de surdos e Jessner (2008) e Conselho Europeu (2007), quanto à perspectiva de educação plurilíngue.

A análise descritiva (capítulos 3, 4 e 5) apresentou detalhadamente a análise de cada ocorrência de estratégia de comunicação identificada por nós nos textos dos participantes, em português e em inglês, cumprindo, assim, os objetivos específicos (1) e (2) desta pesquisa.

Essa análise minuciosa forneceu os dados quantitativos (quantidade de ocorrências) e as reflexões necessárias para uma análise mais abrangente dos fenômenos aqui investigados: a análise geral.

Com a análise geral (capítulo 6), nossa intenção foi interpretar a distribuição das ocorrências em termos de frequência (uso/não uso) e evolução (aumento/redução), cumprindo, assim, o objetivo específico

(3) desta pesquisa, além de relacionar os resultados gerais de nossa pesquisa com estudos semelhantes.

Conforme vimos sustentando ao longo de toda a análise, os dados desta pesquisa parecem apontar contribuições do ambiente comunicativo e plurilíngue de ensino de inglês (L3) para o desenvolvimento de estratégias de comunicação na escrita de surdos brasileiros, tanto em inglês quanto em português (L2), respondendo, assim, ao objetivo geral desta pesquisa.

De forma resumida, destacamos a seguir, algumas das contribuições identificadas: (a) o estímulo ao uso de estratégias de comunicação na escrita em língua inglesa e em portuguesa, percebido pelo aumento do número de ocorrências de estratégias de comunicação, principalmente da primeira para a segunda coleta. Isso ajuda os estudantes a terem outros recursos para escrever enquanto sua proficiência na língua-alvo está em desenvolvimento; (b) menor dependência da L1 e da L2 em língua inglesa e da L1 no caso do português-L2, com o passar do tempo no curso, percebida pela redução de transferências interlinguísticas da segunda para a terceira coleta; (c) indicativos de aquisição de recursos linguísticos em língua inglesa e em língua portuguesa, percebida pela redução de ocorrências de estruturas não padrão;<sup>220</sup> e (d) o estabelecimento de uma postura ativa e criativa na escrita em língua inglesa e em língua portuguesa por parte dos estudantes surdos, que se tornaram protagonistas do seu dizer também no meio escrito. Trata-se, pois, de um empoderamento dos sujeitos surdos enquanto aprendizes de uma L3 e aprendizes/usuários de uma L2.

Estamos cientes de que, por se tratar de um estudo de caso, as conclusões do presente trabalho têm limites no grau de generalização para outros casos. Além disso, ao mesmo tempo em que a análise dos dados caracteriza os participantes desta pesquisa enquanto grupo, ela também os caracteriza enquanto indivíduos, com experiências particulares em seu processo de desenvolvimento da escrita em língua inglesa e portuguesa.

A concepção de generalização com a qual estamos trabalhando não diz respeito à replicação de um modelo, conforme mencionamos no capítulo metodológico deste trabalho, pois consideramos que cada situação de ensino-aprendizagem é única em suas contingências sócio-

---

<sup>220</sup> Exceto na transferência INTRA em língua inglesa (L3), que aumentaram gradativamente ao longo das três coletas, pelos possíveis motivos anteriormente mencionados.

históricas. Estamos tratando da generalização no âmbito do ensino-aprendizagem de LE/L2, enquanto possibilidade de se estabelecer práticas num contexto de sala de aula com objetivos e pressupostos semelhantes aos de outros contextos.

Nosso estudo de caso, por exemplo, baseou-se principalmente em nossa dissertação de mestrado (SOUSA, 2008), pois ambos têm contextos muito semelhantes (perfil dos participantes, abordagens de ensino, línguas envolvidas, entre outros). Além de termos corroborado alguns resultados dessa pesquisa, ampliamos o conhecimento sobre o objeto “estratégias de comunicação em L2/LE”, no sentido de que expandimos o quadro de estratégias de comunicação investigadas e as línguas-alvo envolvidas.

O ambiente plurilíngue e comunicativo em que o curso de inglês desta pesquisa aconteceu, para além do que nosso recorte objetivou investigar, criou também um contexto que propiciava aos estudantes o desenvolvimento de uma consciência plurilíngue (quanto à importância, papel e potencialidades de cada língua conhecida/usada por eles).

Em termos de contribuição didático-pedagógica, ao corroborar uma aliança entre o ECL e uma abordagem bilíngue/bicultural de educação de surdos, tal como em Sousa (2008, 2014a, 2014b), estamos propondo uma forma real de se materializar o ensino de LEs para surdos (no nosso caso, do inglês), numa perspectiva plurilíngue. Além disso, é nosso intuito, com esta pesquisa, reforçar a importância do aprendizado de uma LE pelos surdos, especificamente o inglês, tendo em vista as diversas motivações citadas no início e ao longo deste trabalho.

No entanto, não deixamos de reconhecer que o aprendizado da língua portuguesa (L2) por surdos brasileiros é mais urgente, em nosso país, do que o de uma LE, pois se trata da língua oficial do Brasil. Saber usar essa língua é uma questão de acesso ao exercício da cidadania pelas pessoas surdas. Contudo, a questão sobre como promover a leitura e a escrita em língua portuguesa desses sujeitos permanece em discussão.

Quanto a essa questão, em 2014 o Ministério da Educação instituiu um grupo de trabalho para tratar da política linguística de educação bilíngue para surdos – Libras e língua portuguesa (BRASIL, 2014), cujo relatório trata, na meta 19, sobre

[...] Criar uma base de dados textual que forneça corpora reais para o conhecimento de português como segunda língua, em textos, efetivamente, produzidos, por sinalizantes de Libras. Esse material servirá para análise linguística criteriosa

e minuciosa de fatos de língua e de linguagem. Dessa forma, diminui-se o impressionismo acerca do português L2 de surdos e cria-se a Gramática Contrastiva Padrão do Português Escrito por Surdos. (BRASIL, 2014, p. 20)

Mesmo não sendo nossa intenção inicial, esta pesquisa contribui no enfrentamento dessa meta, já que os textos coletados e anexados a esta tese podem ser interpretados como parte de uma base de dados de textos produzidos por surdos sinalizantes de Libras. Além disso, as análises descritivas realizadas nos capítulos 3, 4 e 5 poderão contribuir como um subsídio na construção da “Gramática Contrastiva Padrão do Português Escrito por Surdos”, citada acima.

Quanto à necessidade do ensino de línguas para surdos ser mediado pela Libras, essa é uma premissa sustentada por estudos desde a década de 90 no Brasil. Entretanto, apenas considerar a língua de sinais como língua de instrução não garante que a aprendizagem da L2 pelos surdos se efetive. É preciso também se pensar nas questões metodológicas que envolvem o ensino de uma língua não materna e de modalidade oral-auditiva, como o português, no caso do Brasil.

Com certeza, as especificidades quanto ao papel do português e do inglês vão afetar a dinâmica do trabalho específico com cada uma dessas línguas, mas, de maneira geral, corroborando Sousa (2008), acreditamos que os princípios que embasam o ECL e a abordagem bilíngue de educação de surdos convêm tanto para o ensino de inglês quanto para o de português para surdos brasileiros. Entretanto, é preciso que sejam desenvolvidas pesquisas específicas de ensino de português-L2 para surdos nessa perspectiva articulada para que possamos ter mais elementos a fim de sustentar essa hipótese.

A presente pesquisa acrescentou a esse contexto de ensino (ECL e abordagem bilíngue de educação de surdos) o conceito de “educação plurilíngue”, objetivando desenvolver as diversas línguas conhecidas pelos participantes. No caso do presente estudo, o curso criou um ambiente propício para o desenvolvimento do conhecimento dos estudantes quanto à Libras-L1, ao português-L2 e ao inglês-L3, por meio de discussões (principalmente comparando as estruturas dessas línguas) e atividades que envolviam essas três línguas.

Essa articulação entre abordagens de ensino de diferentes áreas parece ter produzido bons resultados na presente pesquisa, não apenas quanto ao desenvolvimento da escrita em inglês, língua-alvo do curso, mas também com relação à escrita em português, a qual não era língua-

alvo do curso, mas que não deixava de ser discutida/trabalhada em sala de aula. Ou seja, parece que o ambiente plurilíngue de ensino de inglês potencializou o desenvolvimento dos surdos também em português.

Do ponto de vista da teoria da interdependência linguística, essa retroalimentação entre as línguas de um falante não só é possível, como desejável, mesmo quando se trata de línguas de modalidades diferentes (CUMMINS, 1981) e mesmo quando o contexto é multilíngue (CUMMINS, 2000, 2007).





## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Edição revista e ampliada. Tradução de Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993.

———. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Edição comemorativa – 20 anos. 7 ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.

———. **Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Ponte Editores e Arte Língua, 2005.

———. O que quer dizer ser comunicativo na sala de aula de língua estrangeira. **Perspectiva**, Florianópolis, v.4, n.8, p.36-39, 1987.

ANTUNES, I. Território das palavras. São Paulo: Parábola Editorial, 2012

BIALYSTOK, Ellen. **Communication strategies: a psychological analysis of second-language use**. Oxford: Basic Blackwell, 1990.

BLUM-KULKA, S.; LEVENSTON, E. A. Universals of lexical simplification. In: FAERCH, C.; KASPER, G. (Ed.). **Strategies in interlanguage communication**. London: Longman, 1983. p. 119-139.

BONGAERTS, T.; POULISSE, N. Communication strategies in L1 and L2: same or different? **Applied Linguistics**, v. 10, n. 3. Oxford University Press, 1989.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

———. **Lei Federal n. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 2002.

———. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

———. MEC/SECADI. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.** Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2014.

———. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, R. C. C. **Representações do professor de Língua Inglesa no ensino inclusivo dos alunos surdos.** 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

BROCHADO, S. M. D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira.** 2003. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2003.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching.** 4. ed. New York: Longman, 2000.

———. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy.** New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

CANDLIN, C. N. Preface. In: FAERCH, C.; KASPER, G. (Ed.). **Strategies in interlanguage communication.** London: Longman, 1983. p. IX-XIV.

CAPOVILLA, Fernando C.; RAPHAEL, Walkiria D. (Eds.). **Dicionário enciclopédico Ilustrado trilingue: Língua de Sinais Brasileira – Libras.** São Paulo: Editora da USP, 2001. v. 1.

CENOZ, J. Research on multilingual acquisition. *In*: CENOZ, J.; JESSNER, U. (Ed.). **English in Europe: the acquisition of a third language**. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2000. p. 39-53.

CHEN-PICHLER, D.; QUADROS, R. M. de; LILLO-MARTIN, D. **Adaptability and Cross-Modal Comparability in Experimental Methodology**. Deutsche Gesellschaft für Sprachwissenschaft, Frankfurt, Germany, mar. 2012. (Apresentação de trabalho).

CONSELHO EUROPEU. **From linguistic diversity to plurilingual education: guide for the development of language education policies in Europe**. Executive Version. Language Policy Division. Strasbourg: DGIV, Conselho Europeu, 2007. Disponível em: <goo.gl/Yx9TjI>. Acesso em: 30/07/2013.

CORDER, S. P. Strategies of communication. *In*: FAERCH, C.; KASPER, G. (Ed.). **Strategies in interlanguage communication**. London: Longman, 1983. p. 15-19.

COSTA, Maria José Damiani; GESSER, Audrei; VIVIANI, Zélia Anita. **Linguística aplicada ao ensino de línguas**. Texto-base da disciplina Linguística Aplicada. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Curso de Licenciatura em Letras/Libras na modalidade a distância, 2007.

CRYSTAL, David. **The Cambridge encyclopedia of language**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

CUMMINS, J. **Bilingual children's mother tongue: why is it important for education?** Disponível em: <<http://iteachilearn.com/cummins/mother.htm>>. Acesso em: 1º mar. 2008.

———. **Language, Power and Pedagogy**. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2000.

———. Promoting literacy in multilingual contexts. **What works?** Research into practice, Ontario, Jun. 2007. Disponível em: <[goo.gl/OLKiHF](http://goo.gl/OLKiHF)>. Acesso em 07 jun. 2015.

———. **The relationship between American Sign Language proficiency and English academic development:** a review of the research. Toronto, 2006. Disponível em: <[http://www.gallaudet.edu/documents/cummins\\_asl-eng.pdf](http://www.gallaudet.edu/documents/cummins_asl-eng.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2015.

———. The role of primary language development promoting educational success for language minority students. *In*: LEYBA, C. F. (Ed.). **Schooling and language minority students:** a theoretical framework. Los Angeles, USA: State Department of Education, 1981. p. 3-49.

DE ANGELIS, G. **Third or additional language acquisition.** Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2007.

ELLIS, R. **Second language acquisition.** Oxford University Press: Oxford, 1997.

———. Second language acquisition: research and language pedagogy. *In*: CANDLIN, C. N.; MERCER, N. (Ed.). **English Language Teaching in its Social Context.** London and New York: The Open University, Routledge, Macquarie University, 2001. p. 45-74.

EMMOREY, K.; BORINSTEIN, H. B.; THOMPSON, R.; GOLLAN, T. H. Bimodal bilingualism. **Bilingualism: Language and Cognition**, 11(1), 2008.

ERRASTI, M. P. S. Acquiring writing skills in a third language: the positive effects of bilingualism. **The International Journal of Bilingualism**, v. 7, n. 1, p. 27-42, mar. 2003.

ESTELITA, M. ELiS: escrita das línguas de sinais. *In*: QUADROS, Ronice Muller de; PERLIN, Gladis (Org.). **Estudos surdos II.** Petrópolis: Arara Azul, 2007.

FAERCH, C.; KASPER, G. Processes and strategies in foreign language learning and communication. *Interlanguage studies bulletin Utrecht*, v. 5, n. 1, p. 47-118, 1980.

———. (Org.). **Strategies in interlanguage communication.** London: Longman, 1983.

FARIAS, M. S. de. **Estudo da interlíngua de brasileiros estudantes de espanhol apoiado na análise de erros**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.

FELIPE, T. A. **Libras em contexto**: curso básico, livro do estudante. 8 ed. Rio de Janeiro: Walprint Gráfica e Editora, 2007.

FERNANDES, E. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: AGIR, 1990.

FERNANDES, S. F. **Educação bilíngüe para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios**. 2003. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

———. **Surdez e linguagens**: é possível o diálogo entre as diferenças? 1998. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1998.

FERREIRA, L. **Por uma gramática de línguas de sinais**. 2 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

FIORIN, J. L. Os princípios da conversa: as condições gerais da linguagem que permitem fazer inferências na troca verbal. **Língua Portuguesa**, fev. 2014. Disponível em: <http://revistalingua.com.br/textos/100/artigo304577-1.asp>. Acesso em 20 abr. 2015.

GESUELI, Z. M. **A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais**. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

GOMEZ, G. R.; FLORES, J.; JIMÉNEZ, E.. **Metodologia de la Investigacion Cualitativa**. Malaga: Ediciones Aljibe, 1996. Disponível em: <<http://grupo4te.com.sapo.pt/mie11.html>>. Acesso em 15/09/15.

GONZÁLEZ-VILBAZO, K.; BARTLETT, L.; DOWNEY, S.; EBERT, S.; HEIL, J.; HOOT, B.; KORONKIEWICZ, B.; RAMOS, S. Methodological Considerations in Code-Switching Research. *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics*, v. 6, n. 1, p. 119-138, mar. 2013.

GROSJEAN, F. Living with two languages and two cultures. In: PARASNIS, I. (Ed.). **Cultural and language diversity and the deaf experience**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 20-37.

———. Studying bilinguals: methodological and conceptual issues. **Bilingualism: Language and Cognition** v. 1, n. 2, p. 131-149, 1998.

GUARINELLO, A C. **O papel do outro na escrita dos sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

HAMMARBERG, B. The languages of the multilingual: some conceptual and terminological issues. **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v. 48, n. 2-3, p. 91-104, jul., 2010.

———. Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In: CENOZ, J.; HUFEISEN, B.; JESSNER, U. (Ed.). **Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives**. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2001. p. 21-58.

HERZIG, M. P. **Understanding the motivation of deaf adolescent Latino struggling readers**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – University of California, San Diego, 2009.

HUFEISEN, B. O bê-á-bá do mundo. Tradução de Renata Dias Mundt. **Revista viver: mente e cérebro**, São Paulo, v. 14, n. 157, p. 58-61, fev. 2006.

JESSNER, U. Teaching third languages: findings, trends and challenges. **Language Teaching**, v. 41, n. 1, p. 15-56, jan. 2008.

JOSEPH. C.; MUTHUSAMY, C.; MICHAEL, A. S.; TELAJAN, D. S. T. **Strategies Applied in SMS: An Analysis on SMS Column in The Star Newspaper.** Asian Social Science; v. 9, n. 15, 2013. Published by Canadian Center of Science and Education.

KELLERMAN, E. Now you see it, now you don't. *In*: GASS, S.; SELINKER, L. (Ed.). **Language transfer in language learning.** Rowley: Newbury House, 1983. p. 112-134.

KILPATRICK, J. E. Jr. **Students who are deaf/hard of hearing with interpreters in the foreign language classroom.** 2008. Tese (Doutorado em Filosofia) – Department of Curriculum and Teaching, Faculty of the Graduate School of the University of Kansas, 2008.

KROLL, B. **Second language writing: research insights for the classroom.** Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

LANE, H. **A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada.** Tradução de Cristina Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LARSEN-FREEMAN, D. Communicative Language Teaching. *In*: \_\_\_\_\_. **Techniques and principles in language teaching.** 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LEKI, I. **Understanding ESL writers: a guide for teachers.** New York: Boynton/Cook Publishers, 1992.

LITTLEWOOD, W. **Communicative language teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

LOPES, J. C. B. **Leitura em inglês com surdos: possibilidades.** 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LUMMER, L. S. **Contextual issues of deaf hispanic immigrant adults learning American Sign Language as a new language.** Dissertation (Doctor in Education) – Department of Literacy Education, Northern Illinois University, Illinois, 2011.

MACSWAN, J. The architecture of the bilingual language faculty: evidence from intrasentential code switching. **Bilingualism: Language and Cognition**, 3(1), p. 37- 54, 2000.

———. Code Switching and Grammatical Theory. *In*: BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. C. (Eds.). **The Handbook of Bilingualism**. Blackwell Publishing: Oxford, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

———. **Produção Textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEDEIROS, T. G. **Concepções de professores de inglês e intérpretes diante das políticas educacionais inclusivas e a prática de inglês para alunos surdos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

MENÉNDEZ, B. Cross-modal bilingualism: language contact as evidence of linguistic transfer in sign bilingual education. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v. 13, n. 2, p. 201-223, mar, 2010.

MOTA, M. B. **Aquisição de segunda língua**. Texto-base da disciplina Aquisição de segunda língua. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras/Libras na modalidade a distância, 2008.

NAVES, S. F. de L. **A produção de sentidos do surdo: entre o silêncio e as múltiplas vozes**. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

ODLIN, T. **Language transfer: cross-linguistic influence in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.



———. Transfer and code-switching: separate territories but common concerns on the boarder. *In*: ISURIN, L; WINFORD, D.; BOT, K. de. (Eds.). **Multidisciplinary Approaches to Code Switching**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company (Studies in Bilingualism, v. 41), 2009.

OLIVEIRA, D. F. A. **Professor, tem alguém ficando para trás:** as crenças de professores influenciando a cultura de ensino/aprendizagem de LE de alunos surdos. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

PADDEN, C. A. Lessons to be learned from the young deaf orthographer. **Linguistics and Education:** an International Research Journal, New York, v. 5, p. 71-86, 1993.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade. **Linguagem e ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 77-127, jan./jun. 2006.

PEREIRA, K. A. O ensino de língua estrangeira na educação de surdos: recontextualização dos discursos pedagógicos em práticas de professores de alunos surdos. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

PERFETTI, C. A.; SANDAK, R. Reading optimally builds on spoken language: implications for deaf readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Cary, NC, v. 5, n. 1, winter, p. 32-50, 2000.

PIZZIO, A. L. Uso de preposições por alunos surdos universitários. **Informativo Técnico-Científico Espaço**, INES, Rio de Janeiro, n. 30, p. 72-81, jul-dez, 2008.

QUADROS, R. M. de. O ‘bi’ em bilinguismo na educação de surdos. *In*: FERNANDES, Eulália (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

QUADROS, R. M. de.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira:** estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

———. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M. de; LILLO-MARTIN, D.; CHEN-PICHLER, D. Early Effects of Bilingualism on WH-Question Structures: Insight from Sign-Speech Bilingualism. In: **Proceedings of GALA 2011**. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Press, 2013, p. 300-308.

QUADROS, R. M. de; PIZZIO, A. L.; REZENDE, P. L. F. **Língua Brasileira de Sinais I**. Texto-base da disciplina Libras I. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras/Libras na modalidade a distância, 2009.

RICHARDS, J. C.; ROGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RIDD, M. D. Out of exile: a new role for translation in the teaching/learning of foreign languages. In: SEDYCIAS, João (Org.). **Tópicos em linguística aplicada I**. Brasília: Ed. Plano, 2000.

ROCHA, R. Estratégias de escrita por alunos surdos no contexto de ensino-aprendizagem de espanhol como L3. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

ROMAINE, S. **Bilingualism**. 2 ed. Oxford: Blackwell, 1995.

RUBIO, A. C. F. **Ensino de língua estrangeira e inclusão: percepções de alunos com surdez ou com deficiência auditiva sobre as aulas de inglês em escolas regulares**. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima *et al.* **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC/SEESP, 2004. v.1.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação e pesquisa: projetos para mestrado e doutorado**. São Paulo: Hacker Editores, 2001.

SATELES, L. M. D.; ALMEIDA-FILHO, J. C. P. de. Breve histórico da abordagem gramatical e seus matizes no ensino de línguas no Brasil. **Revista História do Ensino de Línguas no Brasil**, Brasília, ano 4, v. 1,

n. 4, 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/4B2ldH>>. Acesso em: 26 jan. 2014.

SIKOGUKIRA, M. Influence of languages other than the L1 on a foreign language: a case of transfer from L2 to L3. **Edinburgh Working Papers in Applied Linguistics**, Edinburgh, v. 4, p. 110-132, 1993.

SILVA, C. M. de O. **O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (inglês): um desafio para professores e alunos**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

SILVA, M. C. C. **Aprendizagem da língua inglesa como terceira língua (L3) por aprendizes surdos brasileiros**: investigando a transferência léxico-semântica entre línguas de modalidades diferentes. 2013. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Línguas estrangeiras**: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino. Maceió: Edições Catavento, 1999.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SOUSA, A. N. de. Abordagem comunicativa e abordagem bilíngue: uma articulação para o ensino de língua inglesa para surdos. *In*: QUADROS, R. M. de; WEININGER, M. J. (Org.). **Estudos da língua brasileira de sinais III**. Florianópolis: Editora Insular, 2014a.

———. **A escrita de surdos**: uma exploração de textos em português e inglês. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

———. Reflexões sobre as práticas de ensino de uma professora de inglês para surdos: a língua de sinais brasileira como mediadora do processo de ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 1015-1044, 2014b.

———. **Surdos brasileiros escrevendo em inglês: uma experiência com o ensino comunicativo de línguas.** 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

SOUZA E SOUSA, C. **Blogging**

<http://www.englishnowhere.blogspot.com>: ensinando inglês (sem distância) para surdos. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

STUMPF, Marianne R. **Aprendizagem de escrita de Língua de Sinais pelo sistema Sign Writing: Língua de Sinais no papel e no computador.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

TARONE, E. Some thoughts on the notion of ‘communication strategy’. *In*: FAERCH, C.; KASPER, G. (Ed.). **Strategies in interlanguage communication.** London: Longman, 1983. p. 61-74.

TARONE, E.; COHEN, A. D.; DUMAS, G. A closer look at some interlanguage terminology: a framework for communication strategies. *In*: FAERCH, C.; KASPER, G. (Ed.). **Strategies in interlanguage communication.** London: Longman, 1983. p. 119-139.

VANEK, M. **English language teaching materials and English language conditions of the deaf in the Czech Republic.** Thesis (Doctor of English Language and Literature) – Faculty of Education, Masaryk University, Brno, Czech Republic, 2011.

VANEK, M. **Language learning and deafness.** Bachelor Thesis (Doctor of English Language and Literature) – Faculty of Education, Masaryk University, Brno, Czech Republic, 2009.

WIDDOWSON, Henry G. **O ensino de línguas para a comunicação.** Tradução de José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.

WILLIAMS, Sarah; HAMMARBERG, Björn. Language switches in L3 production: implications for a polyglot speaking. **Applied linguistics**, v. 19, n. 3, p. 295-333, 1998.

YIN, Robert. **Case Study Research: Design and Methods**. 2 ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 1994. Disponível em: <<http://grupo4te.com.sapo.pt/mie11.html>>. Acesso em 15/09/15.



**ANEXO A – QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM****PROJETO DE EXTENSÃO Nº. 2010.0871****CURSO BÁSICO DE INGLÊS ESCRITO PARA SURDOS****Professora: Aline Nunes de Sousa**Questionário de Sondagem

Nome completo: \_\_\_\_\_

1. Data de nascimento: \_\_\_\_\_

2. Renda familiar:

☐ até 1 salário mínimo☐ de 2 a 4 salários mínimos☐ acima de 4 salários mínimos

3. Grau de escolaridade:

☐ Ensino Médio completo☐ Ensino Superior incompleto – semestre: \_\_\_\_\_☐ Ensino Superior completo☐ Mestrado incompleto – semestre: \_\_\_\_\_☐ Mestrado completo☐ Doutorado incompleto – semestre: \_\_\_\_\_☐ Doutorado completo

4. Grau de surdez:

☐ leve☐ moderada☐ severa☐ profunda

5. Com que idade você começou a usar Libras? \_\_\_\_\_

6. Quais os tipos de comunicação que você utiliza?

☐ Libras (sinalizada)☐ escrita de sinais☐ português oral (produção)☐ leitura labial☐ português (leitura)☐ português (escrita)

( ) outro:

---

7. Dentre os tipos de comunicação acima citados, qual você prefere? Por quê?

8. Marque com um ( x ) o tipo de escola em que você estudou:

<i>Tipo de escola</i> <i>Escolaridade</i>	<b>Escola especial para surdos</b>	<b>Escola regular com sala para surdos</b>	<b>Escola regular com sala inclusiva</b>
<b>Educação Infantil</b>			
<b>Ensino Fundamental</b>			
<b>Ensino Médio</b>			

9. Sua família estimulou/estimula o seu uso da Libras? Como?

10. Sua família estimulou/estimula o seu uso do português escrito? Como?

11. Que gêneros (carta, *e-mail*, bilhete, artigo de jornal, quadrinhos, mensagem de celular...) você costuma ler em português?

12. Que gêneros (carta, *e-mail*, bilhete, artigo de jornal, quadrinhos, mensagem de celular...) você costuma escrever em português?

13. Você gosta de usar a língua portuguesa? ( ) sim ( ) não ( ) mais ou menos  
Por quê?

14. Sua família estimulou/estimula o seu aprendizado de línguas estrangeiras? Como?

15. Você já estudou inglês? ( ) sim ( ) não  
Caso já tenha estudado, onde foi? ( ) escola pública

( ) escola privada

( ) curso livre para ouvintes sem intérprete

( ) curso livre para ouvintes com intérprete

( ) curso livre para surdos em Libras

16. No seu dia-a-dia, você tem contato com a língua inglesa?

( ) sim ( ) não



Em que situações?

17. Para que você quer estudar inglês?

18. Você gosta de usar a língua inglesa?

( ) sim      ( ) não      ( ) mais ou menos

Por quê?

19. Em sua opinião, como deve ser um bom curso de inglês?

a) professor

b) aulas

c) material didático (livros, filmes, revistas, quadrinhos etc.)

***Obrigada por participar desta pesquisa.***



## ANEXO B – PRODUÇÕES TEXTUAIS

#Atividade 1: Início do Módulo I (abr/2012) – Autobiografia

Participante	INGLÊS	PORTUGUÊS
P1	<p>I'm XXXX XXXX XXXX, age 24 y I'm pernambucana<sup>221</sup>. Life is XXXX of family. How life of Florianópolis, why mestrado studyng. I'm teacher sign language, quero word own studyng. Like camping, ticket, sport, professional y culture. Deslike pare, fingimentos, julgamentos y traição.</p>	<p>Me chamo XXXX XXXX XXXX, tenho 24 anos e sou pernambucana. Morei em XXXX junto com a família e mudei para morar sozinha em Florianópolis por causa de mestrado. Trabalho como professora de Libras e quero estudar mais em fora de país. Gosto de aventuras, viagens, esportes, trabalhar e culturas. Não gosto de tédio, fingimentos, julgamento e traição.</p>
P2	<p>Who am I?</p> <p>I'M XXXX. I'M TRINTY AND THREE AGE. I'M CARIOCA IN RIO DE JANEIRO. MY SIGN IS BEAUTIFUL. I LIVE IN XXXX. I HAVE TWO BROTHER ANDONE SISTER. MY BROTHER KNOW LANGUAGE SIGN BRASILAN.</p> <p>I LIKE OF TO GO THEATRO, WATCH MOVIE, BEACH WITCH MY FRIEND AN LEARD INGHISH CONTATC WITCH</p>	<p>Quem sou eu?</p> <p>Eu chamo XXXX, nasci em XXXX. Tenho orgulhosa sou carioca maravilhosa. Tenho 33 anos. O meu sinal é #. Esse é mais bonito. A minha familia é ouvinte e não sabe língua de sinais mas eu tenho três irmãos, um irmaozinho adotivo usa língua de sinais pois quando ele era bebê já aprendeu até agora.</p> <p>Eu gosto de ir teatro, cinema, praia, boate, viajar aventura, cachoeira e conversar com amigos meus.</p> <p>Não gosto de pessoas falsas, mentiras, grosseira e vinganças.</p> <p>Quando eu tinha 9 anos comecar a aprender a língua de sinais na escola para surdos em XXXX.</p>

<sup>221</sup> Não omiti a naturalidade (cidade natal) de alguns dos participantes porque continham evidências de estratégias de comunicação.

	<p>FRIENDS AMERICAN. I NOT LIKE PEOPLE CREASY.:) I'M POETRY AND TEACHER FROM CHIDEN DEAF AN SCHOOL. TODAY I LIVE IN FLORIPA WHY STUNDANT (ESTUDANTE) MASTER'S THE UFSC.</p>	<p>Formei duas faculdades entre Arte da XXXX e Letras/Libras da UFSC. Atualmente estou cursando pós- graduação como mestrado da tradução da UFSC. Já trabalhei como professora de Libras para criança surda e jovem surdo e ouvinte adulto, há quase 11 anos fui experiência de professor. Sou atriz, poetisa, artista, apresentadora e professora. O meu sonho ser estudo e viagem fora de país.</p>
P3	<p>My name is XXXX XXXX XXXX, 19 years, beatiful, inteligente, estudiant Letras/Libras XXXX, nascy XXXX, 1993, Family ouvinte, i deaf des nacy, because doence d mamy rubéola.</p>	<p>Meu nome é XXXX XXXX XXXX, 19 anos, bonita, inteligente, estudande de Letras/Libras XXXX, nasci XXXX, 1993, família ouvinte, eu só surda, nasci porque doença da mãe em rubeola.</p>
P4	<p>MY NAME IS XXXX, I'M 47. I HAVE TWO BROTHERS AND TRHEE DALGHET. I STUDIED LETRAS ANGLO AND LETRAS-LIBRAS. NOW I STUDY MASTER IN LINGUISTIC ON UFSC. I'M A TEACHER PORTUGUESE LANGUAGE AND LIBRAS FOR DEAF. I LIKE TO EAT PIZZA, HO-DOG WITH JUICE. I LIKE</p>	<p>Eu tenho 47 anos, nasci na zina rural na cidade de XXXX. Tenho 2 irmão e 3 irmãs. Eu sou surdo. Eu estudei faculdade de letras-anglo e letras-Libras. Agora eu estudo mestrado em linguística na UFSC. Sou professor de Libras e Português para alunos surdos, eu ministrei aulas de inglês para surdos só durante o estágio. Eu gosto de comer pizza, cachorro-quente e suco. Gosto de viajar, assistir filme, gosto de estudar. Eu não gosto de pessoas arrogantes, orgulho, mentira, nem falsidade. Gosto das coisas simples. Sou surdo, gosto das coisas adaptadas para eu me comunicar bem</p>

	<p>TO TRAVEL, TO SEE FILM, TO STUDY, TO TALK A FRIENDS.</p> <p>I DON'T LIKE PERSONS ARROGANTES. I LIKE ADAPTED TECNOLOGY FOR EASY COMUNICATION AND INTERATION SOCIAL.</p> <p>I'M DEAF.</p>	<p>e me interagir coma sociedade.</p> <p>Quero no futuro fazer doutorado e me casar.</p>
P5	<p>Who am I APRIL MY age 23 GREEN MOVIE MOTHER FATHER FAMILY NO YES TEACHER GAME OVER I LOVE YOU RED ORANGE BLACK UNO THWO THEWE NAME DAY DATE</p>	<p>Quem sou eu?</p> <p>Sou XXXX XXXX, de paranaense de XXXX, amanhã 21 de abril vou fazer 23 anos, Sou loira tenho olhos claros com orgulho, solteira, formada graduação em Artes Visuais, e estou cursando graduação em Letras Libras de XXXX.</p> <p>Minha família mora no XXXX faz 13 anos, já morei 3 anos e toda férias visito eles, gosto de encontrar, conversar com eles, viajar.</p> <p>Gosto de fazer novas amizades, encontrar com as amigas, amigos também, assistir filmes, sair ir no bares , boates, praias, amo viajar isso não pode faltar.</p> <p>O que eu não gosto que alguém se mete na minha vida, falsidade, que me usa.</p> <p>O meu defeito é vergonha, odeio isso, sempre aparece vermelha no meu rosto de qualquer coisa, mesmo de encontrar a infância.</p>
P6	<p>Inglês / English</p> <p>My name is XXXX, age is 27, live in</p>	<p>Quem sou eu?</p> <p>Nasci em XXXX, no dia XXXX de XXXX de XXXX, tenho 27 anos,</p>

	<p>XXXX, I like eat cake chocolate and orange.</p> <p>I am teacher my learner deaf which learn sign language brazilian.</p> <p>My family live in XXXX.</p> <p>Am studing pos gradution of the linguist.</p> <p>I not like study spain because is easy.</p> <p>I can to learn sign language english.</p>	<p>Hoje em dia eu moro XXXX, a minha família mora em XXXX, moro juntos com a minha noiva.</p> <p>Me formei em barchel em ciencia da computação na Univali (XXXX), localiza em XXXX, bem com licenciatura de Letras Libras na UFSC em XXXX e especialista em processo inlusão e educação especial em XXXX, XXXX.</p> <p>Atualmente , eu estou mestrando na linguística na UFSC.</p> <p>Me passei no concurso público no municipio de XXXX, em XXXX, sou efetivo de professor de libras, hoje estou licençade mestrado até o final de XXXX de XXXX.</p> <p>O meu sonho é viajar fora do país para conhecer e divertir, tambem quero fazer pos graduação doutorado linguística e entre outros.</p> <p>Tenho um irmão e uma irmã que eles estão relacionamento de namoro.</p> <p>Aprendi a libras na minha idade de 16 anos, meus pais não deixaram o uso de lingua de sinais porque os ouvintes na sociedade não conheciam a língua por causa da barreira de comunicaco.</p> <p>Hoje, eles já compreendiam o aceito de ser surdo.</p>
P7	<p>Who am I?</p> <p>My name is XXXX XXXX, my house XXXX/SC estudant the letra/LIBRAS, I love is my girl is bonita.</p>	<p>Quem sou eu?</p> <p>Sou XXXX XXXX, tenho 29 anos, nasci em XXXX, meu apelido é XXXX, mas pode me chamar XXXX (Riso), data de nascimento XXXX de XXXX de XXXX, sozinho moro em XXXX/SC, tenho meus pais, um irmão, um filho, duas namoradas (Riso) não! só uma, e minha características são bom humor, brincalhão, CPF (cabeça de ferro)</p>

		(riso), coruja do meu filho, gosto muito de esporte qualque os jogos mais meu favorito é futebol, Estudante de mestrado em linguística, de letra/libras passa final etapa que alívio! formei de pedagogia para surdos – XXXX, especialização em educação – XXXX, atua trabalho na XXXX como professor de LIBRAS lencionar para acadêmicos vários cursos, efetivo da prefeitura de XXXX como professor da sala multimeios.
P8	<p>Who am I?</p> <p>I born deaf. When I had five years old started to speak, because phonoaudiologic treatment.</p> <p>My age is 21, I have deaf girlfriend. She lives in XXXX and I also from XXXX.</p> <p>First, I love our God, second my family, my girlfriend and my friends.</p> <p>I'm catholic and my family is catholic, too.</p> <p>In past year, I did catequist course for church of the deaf in XXXX. I was choose to travel on Madrid, Spanish to participate Youth Day World. This Youth Day World were only experience for me.</p>	<p>Quem sou eu?</p> <p>Eu nasci surdo, a minha mãe me inseriu na escola Fono especializada para surdos quando eu tinha 2 anos de idade. Comecei a oralizar (falar) aos 5 anos devido o tratamento fonoaudiólogo que a minha audição foi desenvolvendo até parcial.</p> <p>Tenho 21 anos, estou namorando com uma surda de XXXX, eu também sou de XXXX.</p> <p>Primeiramente, amo o nosso Pai Eterno, o Senhor, depois a minha família, a minha namorada, minhas amigas e meu amigo verdadeiros.</p> <p>Mudei para cá em Florianópolis há um mês por causa que passei vestibular UFSC XXXX. Atualmente, moro com um amigo surdo que é muito especial, a gente está dividindo aluguel.</p> <p>Sou católico e minha família toda também é católica.</p> <p>No ano passado, me formei como catequista de surdo pela Pastoral do Surdo de XXXX e catequizei os surdos no meu primeiro ano. Fui um do escolhido pela Pastoral para viajar em Madri, Espanha para participar a</p>

		Jornada Mundial da Juventude, foi uma experiência única e incrível da minha vida.
P9	<p>Who am I?</p> <p>My name is XXXX. I have 22 age. I lived in Minas Gerais. Today I live in Florianópolis. I am B.a. of teacking in lether/LSB. I am good teack and cool. I want to know for USA and England. So want do new's friend's.</p>	<p>Quem sou eu?</p> <p>Meu nome é XXXX. tenho 22 anos. Morava em XXXX. Atualmente moro em Florianópolis. Sou graduando de licenciatura em letras-libras. Gosto de trilha, passeio e viagem. Sou bem-educado e simpático. Quero conhece para EUA e Inglaterra. Então quero fazer novas amizades.</p>
P10	<p>I am XXXX, age 18 anos, student of master. I learn english "porque" important of my academy.</p>	<p>Quem sou? Ou eu sou quem?</p> <p>Sou XXXX, tenho 27 anos, surdo de nascença, natural de XXXX.</p> <p>Bom, fui aluno da escola regular onde não houve intérpretes, professores bilíngues sem colegas surdos, até conclusão de ensino médio, portanto, fui analfabeto. Depois disso, o meu pai procurou o lugar melhor para que eu poderia aprender e estudar mais. Daí, encontramos um lugar e me mudei sozinho para XXXX, que é perto da minha pequena cidade, então eu encontrei a comunidade surda em que aprendi a LIBRAS quando tinha 18 anos. E houve uma professora-intérprete que me deu aula de reforço e continuei contatando com a comunidade surda. Por consequência, aprendi tanto e desenvolvi bem a LIBRAS e também aprendi e estudei o português escrito. 2 anos depois, comecei a fazer faculdade de Ed. Física e trabalhar como professor-bolsista de Ed. Física com os alunos</p>



		<p>surdos e também dei aulas de LIBRAS.</p> <p>Atualmente, estou morando em Florianópolis-SC por causa do mestrado que ando fazendo. E continuo trabalhando como professor de LIBRAS em vários cursos.</p> <p>Enfim, eu sou essa história de vida.</p>
P11	<p>Who am I?</p> <p>My name is XXXX, i deaf, studie doutorado in UFSC. Today studie course english. My teacher name Aline. My marid XXXX. My filho name XXXX. Good Bay.</p>	<p>“Quem sou eu”?</p> <p>Tenho 32 anos, fiquei surda aos 3-4 anos, aprendi a língua de sinais aos 22 anos e assim descobri quem sou eu.</p> <p>Sou uma pessoa calma e séria, gosto de ambientes calmos como minha casa em XXXX. Sou natural do XXXX (XXXX) e cheguei a Santa Catarina em 2001. Em 2002 iniciei a graduação em Pedagogia com um grupo de surdos, assim conheci meu querido marido e hoje temos um amado e lindo filho.</p> <p>Trabalho como professora no XXXX-XXXX, ante de chegar a ser professora, fui camelô, vendedora, faxineira, auxiliar administrativo... e me sinto honrada pelas experiências que cada trabalho me proporcionou.</p> <p>Hoje estudo doutorado na UFSC, que é a realização de um grande sonho meu.</p>
P12	<p>Who am I, likes Ingles, Learning Studies Ingles.</p>	<p>Quem sou eu?</p> <p>Sou XXXX nasci na cidade pequena XXXX, vou fazer 26 anos em XXXX de XXXX.</p> <p>Sou muito humildade, muito Alegre (adoro), mente Aberta, coração boa, aceita, penso positivo forte, qualquer tipo aprender coisa</p>

		<p>diferente, Assim como antes minha vida pensando negativo, mal entender, mente fechado. E Agora Não!</p> <p>Sempre penso positivo forte, procuro lugar p/ min amadurecer, sei ainda sofre pouco alguém surdo tem preconceito min porque sou muito humildade (<del>pouco</del>) LIBRAS media envolver fluentes, Hoje estou tentando melhorar minha vida Desenvolver minha inteligente sei luto muito p/ conseguir tudo.</p> <p>Gosto as pessoas que aceita conversa comigo procurar mais informação, estudo, piada, leitura, etc.</p> <p>Coisa eu não gosto quem tem preconceito min no caso sou pessimo LIBRAS.</p> <p>Meu comportamento sempre humildade, calma, paciencia, Dificil raiva brigas, (não uso) se for horrivel e fico calado ou Dar opinião.</p> <p>Espero minha vida seja certo caminho.</p>
--	--	---

#Atividade 2: Final do Módulo I (abr/2012) – Perfil pessoal para internet

Participante	INGLÊS	PORTUGUÊS
P1	<p>Personal Profile</p> <p>My name is XXXX. I'm Deaf and Brazilian. Life a Florianópolis, studying PHD of Linguistic an University Federation of Santa Catarina. I can communicate of English writing, but, I'm professionelle. Love Brazilian Sign Language, American Sign Language, and International Sign. Thank you by help Culture Deaf for Desenvolviment my live.</p> <p>Smack!</p>	<p>Perfil Pessoal</p> <p>Meu nome é XXXX. Eu sou surda e Brasileira. Moro em Florianópolis, estudo doutorado em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina. Eu posso comunicar em Escrita de Inglês, mas não sou profissional. Amo Língua de Sinais Brasileira, Língua de Sinais Americana e Sinais Internacionais. Obrigada que a Cultura Surda me ajudou para desenvolver a minha vida.</p> <p>Beijos!</p>
P2	<p>Personal Profile</p> <p>My name is XXXX. Bord in XXXX. Live in Florianópolis two age, divid house with friend XXXX. I am male, magra, eyes blue and hand red. like go at cinema, movie theater, breach, trilha, kind. Love the of viajar, meet culture of Brazil and too out of country. Like of dog.</p> <p>Finish two academic entre Art and Letra/Libras. Quase ten age job how teacher of Libras , teller strory, theater, poetry from chidlen deaf, adulto deaf and ouvinte. Too finish me master's at XXXX and atuo stund PHD of</p>	<p>Personal perfil</p> <p>Meu nome é XXXX. Nasci no XXXX. Moro em Florianopolis. Là dois anos, divide apartamento com a amiga XXXX. Sou alta, magra, olhos azuis e cabelos vermelhos. Gosto ir ao cinema, teatro, praia, trilha, jogo. Adoro de viajar, conhecer cultura do Brasil e também fora de país. Gosto de cão.</p> <p>Formei duas faculdades entre Arte e Letras/Libras. Quase 10 anos trabalhei como professora de Libras, contadora historia, teatro, poesia para criança surda,</p>

	<p>XXXX.</p> <p>I já participei how sócio of association, tinha party, meet, workshop, theater, poucas programas buy is very good que I learning conveyed with deaf através community deaf and subjetividad (identidade, culture, language).</p> <p>Cursando course of inglês intermediário with teacher Aline Souza, because I learning e reading english for new friend the EUA and too stund Gallaudet and London.</p> <p>One day I will stund of EUA or London.</p>	<p>adulto surdo e ouvinte. Também me formei mestrado na UFSC e atuo estudo doutorado da UFSC.</p> <p>Eu já participei como associação de sócio, tinha festa, encontro, workshop, teatro, poucas programas mas foi muito bom que eu aprendi conviver com surdo através comunidade surda e o subjetividade (identidade, cultura, língua).</p> <p>Cursando curso de inglês intermediário com a professora Aline Sousa, porque eu aprender e ler inglês, novos amigos nos EUA e também estudo Gallaudet e Inglaterra.</p> <p>Um dia eu vou estudar nos EUA e Inglaterra.</p>
P3	<p>My personal profile</p> <p>My name is XXXX, study Universidad Federadion Santa Catarina, course Letras/Libras. grup XXXX, “nasci” to XXXX. “Nasci” deaf, cresci bilingue oral and sinalizion, and family no they deaf. I is population school. I love dog and cat.</p>	<p>Meu nome é XXXX, estudando da universidade federal de Santa Catarina, curso Letras/Libras, grupo XXXX, nasci XXXX. Nasci surda, cresci bilingue oralizado e sinais, e família não tem surdos. Eu sou popular na escola. Eu amo cachorro e gato.</p>
P4	<p>MY NAME IS XXXX. I AM 35. I AM SINGLE. I LIVE IN FLORIANOPOLIS CITY, BUT I AM FROM XXXX. I AM A YOUNG MASTER STUDENT IN XXXX. I LIKE TO TRAVEL. I LIKE TO READ AND WIRITE. I LIKE GO TO THE</p>	<p>Meu nome é XXXX, tenho 35 anos, sou solteiro, atualmente moro a cidade de Florianopolis, mas sou natural do XXXX. Estudo mestrado na UFSC. Gosto de ler, escrever, viajar. Aos domingos, de manhã participo da missa com a comunidade</p>

	<p>BECH ON SUNDAY. I PARTICIPATE IN THE CHURCH ON SUNDAY MONING WITH DEAF COMMUNITE. I WIRITE THIS PERFIL BECAUSE I WANT MEET NEWS FRIENDS.</p>	<p>surda e a tarde gosto de ir à praia.</p>
P5	<p>My name is XXXX XXXX, have twenty four year, blonde. Hometown in XXXX estado XXXX. Live in Florianopolis estado Santa Catarina. Student curse gradution Letras Libras UFSC.</p> <p>My family live in XXXX. I have two sister. Sempre vou nas holiday find (meet) family. XXXX is (heat/het). Not have estação.</p> <p>What intercambio Gallaudet in Whashigton-EUAa. What aprender bitter inglish, linguagem in ASL, conhecer culture, community deaf.</p>	<p>My name XXXX XXXX, tenho vinte e quarto anos, loira. Nasci em XXXX no estado XXXX. Moro em Florianópolis Santa Catarina. Estudante curso graduação Letras Libras na UFSC. Minha família mora no XXXX. Eu tenho duas irmãs. Sempre vou nas férias encontrar Família. XXXX é quente não tem estação.</p> <p>Quero intercambio Gallaudet em Washigton fica no Estados Unido, quero aprender melhor ingles, língua ASL conhecer cultura, comunidade surda.</p>
P6	<p>My life history litte</p> <p>My name is XXXX, have 28 age, study graduate linguistic, my research is typs phonologics erros to hearing people in second language.</p> <p>Today teacher English and I talk about a life history in classroom particure.</p> <p>She me said one paper about culture deaf to me am reading, latter made exercise.</p> <p>The friday I can't course beacuse study gradution</p>	<p>Minha vida é pequena historia</p> <p>O meu nome é XXXX, tenho 28 anos, estudo pós graduação em linguística e minha pesquisa é os tipos erros fonológicos para a pessoa ouvinte como língua segunda.</p> <p>Hoje professora de inglês e eu conversamos sobre a historia da vida na sala de aula particular.</p> <p>Ela me mandou um artigo sobre a cultura surda para eu</p>

	espcie in XXXX.	estou lendo após fiz o exercício. A sexta-feira eu não posso ir no curso porque estudo pós graduação especialista em XXXX.
P7	My name is XXXX XXXX, have 30, to study mestrando in linguist in UFSC, i am teacher, have friedgirl, have a filho, moro in XXXX, nasci ouvinte acontece ficar deaf 8 meses. I like libras why comunicar, I like inglês, teacher Aline ensinando que maravilhosa why it sabe fluente libras I aproveito a aprender!	Meu nome é XXXX, tenho 30, estou estudando de Mestrando em linguística na UFSC, sou professor, tenho namorada, tenho um filho, moro em XXXX, nasci ouvinte que acontecer ficar surdo por motivo rubéola por 8 meses. Gosto de libras porque comuniquei, gosto de inglês, a professora Aline ensinando que maravilhosa porque ela sabe fluente de libras que eu aproveito a aprender!
P8	<p>Personal profile</p> <p>My name is XXXX and my age is 22. I Born Deaf in XXXX city.</p> <p>In the past, I studied in the “Fono” school when I had two years old. Late, I studied in the regular public school by serial first to eighth. That school had not Deaf students and also no interpreter of Sign Language, I was only like deaf person in the classroom.</p> <p>In time that I began to study in the school in other school, the my life “mudou”, I stayed happy very must, because it has Deaf community. I learned Brazilian Sign Language and</p>	<p>Perfil pessoal</p> <p>Meu nome é XXXX, tenho 22 anos de idade. Eu nasci surdo em XXXX.</p> <p>No passado, eu estudei na escola “Fono” aos 2 anos de idade. Depois fui para escola pública regular do Ensino Fundamental. Essa escola, eu era único surdo na sala de aula e não tinha intérprete de Língua de Sinais.</p> <p>Quando entrei na outra escola de Ensino Médio, a minha vida mudou muito, por causa que essa escola era inclusão social que tinha alunos surdos e intérprete de LS, fiquei muito feliz por ter aprendido a minha língua e</p>

	<p>met many people who use Sign Language.</p> <p>Actually, I live in Florianópolis because I study “Letras Libras” (Arts of Brazilian Sign Language) undergraduation from Federal University of Santa Catarina.</p> <p>Now, I am going to tell my profile:</p> <p>I am calm, “educaded” and funny. I like to watch the movies, to meet different people, to leave for meet place and to swim.</p>	<p>enriquecer a L2.</p> <p>Atualmente, eu moro em Florianópolis por causa que eu faço curso superior de Letras Libras pela UFSC.</p> <p>Agora, eu vou contar um pouco a minha personalidade: eu sou calmo, educado e extrovertido. Eu gosto muito de assistir filmes, de conhecer pessoas diferentes, sair para conhecer lugares e nadar.</p>
P9	<p>Personal Perofil</p> <p>The my name is XXXX. I am deel deaf, 23 years old, ungraduating of letters-LSB at UFSC and I work at XXXX. I was from XXXX in 21 years. today I live in Florianópolis. I am single. I studied at English course in one year. I developed in English written. today I am happy know LSB, Portuguese, ASL e English, but Still I want study more. So the my dream will be perfect to deep second language Portuguese and English. I love travel to the various cities and movie.</p>	<p>Perfil</p> <p>Aqui é XXXX. Sou surdo profundo. Tenho 23 anos e graduando de letras-libras e bolsista de do XXXX. Nasci em XXXX há 21 anos. Atualmente moro em Florianópolis. Sou solteiro. Estudava no curso de inglês há 1 ano, eu desenvolvi de escrito inglês, hoje estou feliz de saber de libras, português, ASL e inglês. No entretanto, quero estudar mais. Então meu sonho será aperfeiçoado de fluente de segundo Português e inglês, pois será melhor assim, poderá ser mestrado até doutorado, mas não sei ainda. Então amo viajar nas varias cidades e cinema.</p>
P10	<p>“Personal profile”</p> <p>The my name is XXXX, I am Deaf and use LSB (Language</p>	<p>O meu nome é XXXX, sou surdo e uso LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), acabei de apresentar a defesa de</p>

	<p>Sign Brazil...), “já” doing graduation (mestrado) in UFSC of Florianópolis.</p> <p>I am “noivo” of XXXX, she work interpret in XXXX, I have age 28 years. In passed I lifed in XXXX, “agora” I life in Florianópolis and I “quero” study will P.HD in UFSC.</p>	<p>mestrado e fui aprovado na UFSC, em Florianópolis.</p> <p>Eu sou noivo da XXXX, ela trabalha como intérprete XXXX XXXX e tenho 28 anos. Eu morava em XXXX e agora moro em Florianópolis. Quero fazer doutorado, em breve, na UFSC.</p>
P11	<p>Personal Profile</p> <p>My name is XXXX. Have 33 years, am deaf, have children 4 years. I am married deaf. I love deaf culture. I am teacher of language sign in XXXX bilingual school.</p> <p>Atualy study in UFSC, course doctorade in linguistic. My investigation because context bilingual influencit aquisition second language (Língua Portuguesa) writing.</p> <p>I like to learning, localys new visitar, narredy histories children. I am people calm, seriety also loving.</p>	<p>Meu perfil particular</p> <p>Meu nome é XXXX. Tenho 33 anos, sou Surda, tenho um filho de 4 anos. Sou casada com um surdo. Eu amo a Cultura Surda. Eu sou professora de língua de sinais numa escola bilíngue – XXXX.</p> <p>Atualmente estudo na UFSC, no curso de pós-graduação em linguística. Minha pesquisa é sobre o contexto bilíngue e sua influência na aprendizagem da escrita da língua portuguesa. Eu gosto de ler, conhecer novos lugares, contar histórias infantis. Sou uma pessoa calma, séria e carinhosa.</p>
P12	<p>Persenal Profile Pessoa Perfil</p> <p>My name is: XXXX Date: 17/05/13 Idade: XX/XX/XX Trabalhe: Estudo Mestrado “Entund Mreste” My profile: Educado, humilde, respeito, converse, aceita opinião, Alegre, guerreiro (luta).</p>	<p>Sou Surdo, nasci Surdo, Sou XXXX, Sou Identidade Surda (Política), mha familia não são fluente LIBRAS, gosto muito me ensinar para Desenvolver (sem Duvida), tenho Dificuldade entendimento outro surdo fluentes, Participo Comunidade e Cultura Surda, Porque eu vive na cidade Pequena, por causa muito</p>



	<p>Ingles: Education, ?, respyton, conversation, ?, whote, lutar</p> <p>OBS: No Inicio curse Engleng, era muito bom, Pouco Dificuldation, lough prof<sup>a</sup> Aline, me aconselhou muito Boa, pois my stop Entund, preparei muito pequeno promete, apos Metade curse Engleng fui stop e cair promete, e começar mha Doença e vou lutar my Doente e apos Estund Engleng.</p> <p>Tkanys you</p>	<p>surdo não são fluente, nem Interprete.</p> <p>Aprendi muita coisa mha Vida, cada vez melhorando.</p> <p>Estudo Mestrado área PGL (linguística) na UFSC.</p> <p>Meu favorito comida Japonesa (Sushi)</p> <p>“favorito cor: azul</p> <p>“apelido XXXX.</p> <p>Sonho ser um Bom Professor de LIBRAS, e Poliglota ser ASL, Ingles, Gestuno, Portugues (L2), (L3)</p>
--	--	---

#Atividade 3: Final do Módulo II (29/11/2013): E-mail pessoal para *e-pal* sobre planos futuros

Participante	INGLÊS	PORTUGUÊS
P1	<p>I will conseguir fish all mys plans a career and study Phd. Period Phd, my plan is studing in the Tuisinen or USA for studing morphology and Signwriting.</p> <p>I will havved married, can to be in the praia or in the castelo and can havved children like studing.</p>	<p>Eu vou conseguir terminar todos meus planos de carreira e estudos de doutorando. Durante de doutorando, meu plano será estudar na Turquia ou Estados Unidos para estudar morfologia e escrita de sinais.</p> <p>Ter casamento, quero que seja na praia ou no castelo e posso ter filhos que gostem estudar.</p>
P2	<p>DEAR</p> <p>MY JOB TOO TEACHER OF LIBRAS AT XXXX, MY PLANS OF JOB GOING TO PLANS FROM BEST 2014, I GOING TO GIVE EXTENSÃO ABOUT POETRY IN LIBRAS FROM DEAF UNIVERSTY AND OUTHER DEAF COMMUNID.</p> <p>THE REACHE GOING TO COLETAR, CORPUS OF POEM AN ALL BRAZIL, GIVE MORE MOVIES AN YOUTUBE, OUR DVD AND MIDIA.</p> <p>AGE PROXIM I WON'T TEACH OUTHER OF BRASIL, I WON'T GAN BOLSA OF TEACH DOUTOR, BECAUSE I'M PROBATORIO.</p> <p>THE MONTH OF DECEMBER I AND MY</p>	<p>Querida</p> <p>Meu trabalho como professor de Libras na XXXX, meu plano de trabalho vai planejar para melhora 2014. Vou dar extensão sobre poesia em Libras para surdos universitários e outra comunidade surda.</p> <p>A pesquisa vai coletar, corpus das poesias no todo Brasil, pegar vários videos no youtube, ou seja, DVD e mídia.</p> <p>Ano que vem eu não vou estudar fora do brasil, eu não vou ganhar bolsa de estudo doutorado, porque estou probatório.</p> <p>O mês de dezembro eu e meu namorado vamos viajar para Dubai para que queremos conhecer cultura diferente.</p>

	LOVEFRIEND'LL TRAVEL TO DUBAI FROM TO WANT MEET CULTURE DIFFERENT.	
P4	<p>HELLO DANIELE</p> <p>I AM MUSH SAUDADE YOU. I AM WRITING FOR TALKE YOU ABOUT YOU A LITTLE MY LIFE.</p> <p>I AM FINISHING MY COURSE IN COLLEGE. IN JANUARY I WILL TRAVEL FRON SOLT BRASIL, ALSO GOING TO COME TO WORK IN JANUARY.</p> <p>IN NEXT YEAR I WILL MUDAR FOR OTHER CITY. I WILL TO MEET MY GIRLFRIEND AND MARRIED. I WANT MAKE MY FAMILY. I WILL PROBABLY HAVE CHILDREN.</p> <p>AFTER I FINISHING MY COURSE AND I TO COME MY WORK I WILL ORGANIZAR MY HOUSE AND MY LIFE. SO, I WILL TO WANT YOU TO COME VISITE ME, FOR YOU KNOW MY HOUSE AND MY CITY.</p> <p>I WILL TO TALK A LOT YOU AND WE WILL WALK FOR KNOW MANY PLACES. IN 2016 I WILL TRAVEL IN EUROPE. I WILL KNOW VIENA CITY. IF YOU CAN, YOU WILL GO TO WIT ME.</p> <p>A HUG</p>	<p>Ola Danielle</p> <p>Estou com muita saudade de você. Estou lhe escrevendo para contar um pouco da minha vida.</p> <p>Estou terminando meu curso na faculdade, em janeiro vou viajar para o sul do Brasil, também vou começar o meu trabalho em janeiro.</p> <p>No próximo ano eu vou mudar para outra cidade, eu vou conseguir minha namorada e me casar. Eu quero formar minha família e provavelmente terei filhos.</p> <p>Depois que eu terminar minha faculdade e começar o meu trabalho eu vou organizar a minha casa e a minha vida. Então eu vou querer que você venha conhecer a minha casa e a minha cidade. Vou conversar muito com você e vamos passear para conhecer vários lugares.</p> <p>Em 2016 vou viajar para a Europa e vou conhecer a cidade de Viena. Se você pode, vamos comigo.</p> <p>Abraço.</p>

P5	<p>Hello, My name is XXXXX. Not practice very in English. I would to have classe English in particular individual, 3 x por semana, lear more. I like travel. I will travel to USA, know Gallaudet, because ajuda learn more, communication people americana. My will career a professional teacher LIBRAS. I will marriage in beach.</p>	<p>Olá, Meu nome é XXXX. Não pratico muito em inglês. Eu gostaria de ter aula inglês em particular individual, 3 x por semana, lear more. Eu gosto de viajar. Eu quero viajar em EUA, conhecer Gallaudet porque ajuda aprender mais, comunicar as pessoas americanas. Minha carreira professional professor de Libras. Eu quero casar em praia.</p>
P8	<p>Hello, Kelly!</p> <p>I'm gonna graduate the course of Libras Art in years 2015. Later, I to be graduated I'm gonna work like teacher. I'll wish to do master course of Linguistic, because I began to like to study the languages very much and also to learn about different culture each language. It's very interesting!</p> <p>If I get to graduate like master, I'll desire to do doctorate same area.</p> <p>I'll wish to marry a woman that like to travel, because I want to have a lifestyle of travel to know places in the world. And of course, I want to have children to form happy and saint family.</p> <p>And you? What'll you plan for your future as career, travel, marriage, children and</p>	<p>Olá, Kelly!</p> <p>Eu vou formar o curso de Letras Libras no ano de 2015. Depois de formar, eu vou trabalhar como professor. Eu tenho vontade de fazer mestrado em Linguística, porque eu comecei a gostar muito de estudar línguas e também aprender sobre cultura diferente de cada língua. Isso é muito interessante!</p> <p>Se eu conseguir me formar como mestre, eu desejarei de fazer doutorado na mesma área.</p> <p>Eu tenho vontade de casar com uma mulher que goste de viajar, porque eu quero ter um estilo de vida de viagem para conhecer lugares no mundo. E claro, eu quero ter filhos para formar família santa e feliz.</p>

	<p>lifestyle? I'm gonna wait your answers.</p> <p>Hug big, XXXX.</p>	<p>E você? O que você planejará para seu futuro como vida de profissional, viagem, casamento, filhos e estilo de vida?</p> <p>Eu vou esperar suas respostas.</p> <p>Grande abraço, XXXX.</p>
P9	<p>Good afternnon</p> <p>Mr friend, how are you?</p> <p>So, I am thinking in the year on, but was finish in this second semester. today I am vocation fun the good! I am going to return to my land native with my family. I am going to rest, when I will make three projects of tituls, I do not know which are tituls... because I will introduce in the three events in the year on and also my friend will call me to work of film her. I Think that maybe frist and second semesters will difficut because the disciplines are heard... but I do not have right. Also I will living to other place and I am going to have fun in the other cities.</p> <p>Hug XXXX 11/29/13</p>	<p>Senhor amigo, como está?</p> <p>Então estou pensando no ano que vem, mas acabou de segundo semestre. Estou de férias graça à Deus que vou voltar para minha terra natal com minha família. Quando vou descansar se sentir ótimo. Criarei três projetos de temas, ainda não sei o que tem temas... porque apresentarei três eventos no ano que vem e também minha amiga me chamará para participar de TCC de curta metragem. Acho que talvez primeiro e segundo semestres serão difícil, porque as disciplinas estarão pesados, porém não tenho certeza. Além disso vou procurar para mudar no outro lugar e vou passear nas outras cidades ou sítios.</p> <p>abraço XXXX 29/11/2013</p>
P10	<p>What your plan for the future?</p> <p>My next plan is doing P.hd. beusce I, new teacher in XXXX, "percebo" what whrit</p>	<p>Qual o seu plano para o futuro?</p> <p>O meu próximo plano é fazer doutorado, pois eu,</p>

	<p>P.hd. the Teacher have more possible of “desenvolver” projects for “pesquisa”, participe “banca”, etc. In future, I “pretenderei” will construct one family.</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>Perdoe-me pela minha cabeça tão enferrujada<sup>222</sup>.</p>	<p>como novo professor XXXX XXXX, percebo que com a titulação de doutorado o professor tem mais possibilidades de desenvolver os projetos de pesquisa, participar de banca, etc. Depois disso, pretenderei formar uma família.</p>
P11	<p>Hi my e-friend! My plants for the future are much. First I am going to finalet writhe my Phd thesi. Later defense I will traver for Portugal from married and children. I choices Portugual because vinho and bacalhau famous. Future also wquero an new lifestyle fit, other childrem and a dog. I am going to buy car and house sun in Porto Belo – SC for relax and visity friends and famyle.</p> <p>Bay, kiss.</p>	<p>Olá minha amiga virtual! Meus planos para o futuro são muitos. Primeiro eu vou finalizar a escrita da minha tese de doutorado. Depois da defesa viajarei para Portugal junto com meu marido e meu filho. Escolhi Portugal por causa do famoso vinho e bacalhau. Futuramente também quero um novo estilo de vida saudavel, outro filho e um cachorro. Pretendo comprar um carro e uma casa de praia em Porto Belo, para relaxar e receber a visita dos amigos e familiares.</p> <p>Até mais, bjs.</p>
P12	<p>Não realizou a atividade. Por motivo de saúde, estava afastado do curso.</p>	<p>Não realizou a atividade. Por motivo de saúde, estava afastado do curso.</p>

<sup>222</sup> Esta frase não faz parte do texto em si. É um aparte que o estudante faz ao final do texto, no canto da folha.

## ANEXO C – LEVANTAMENTO GERAL DAS ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO

Quadro 146 – LEVANTAMENTO GERAL DO NÚMERO DE OCORRÊNCIAS DAS ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO  
POR PARTICIPANTE E LÍNGUA NA ATIVIDADE 1<sup>223</sup>

ATIVIDADE I																								
Participante/ Língua	P1		P2		P3		P4		P5		P6		P7		P8		P9		P10		P11		P12	
	LI	LP	LI	LP	LI	LP	LI	LP	LI	LP	LI	LP	LI	LP	LI	LP	LI	LP	LI	LP	LI	LP	LI	LP
<b>Estratégia</b>																								
<b>Tr. INTER</b>	9	-	20	6	23	5	4	-	-	2	9	7	6	9	16	4	4	-	4	3	12	-	3	14
<b>Tr. INTRA</b>	4	2	10	12	1	2	12	2	2	8	6	14	1	13	9	6	8	3	4	8	3	3	3	19
<b>Tr. INTER/ INTRA</b>	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Generalização</b>	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
<b>Cooperação</b>	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-
<b>Alternância</b>	7	-	2	1	1	-	1	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	2	-	2	-	2	-
<b>Criação de palavras</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>ENL</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Elaboração própria.

<sup>223</sup> Legenda: Tr. = transferência; P = participante; LI = língua inglesa; LP = língua portuguesa; ENL = Estratégias não linguísticas

Quadro 147 – LEVANTAMENTO GERAL DO NÚMERO DE OCORRÊNCIAS DAS ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO POR PARTICIPANTE E LÍNGUA NA ATIVIDADE 2

ATIVIDADE II																								
Participante/ Língua	P1		P2		P3		P4		P5		P6		P7		P8		P9		P10		P11		P12	
	LI	LP	LI	LP	LI	LP	LI	LP	LI	LP	LI	LP	LI	LP	LI	LP	LI	LP	LI	LP	LI	LP	LI	LP
Estratégia																								
Tr. INTER	7	3	33	14	13	6	1	-	24	7	24	5	10	2	10	3	8	4	11	-	23	-	10	20
Tr. INTRA	10	4	19	17	2	1	6	-	9	2	11	6	5	12	16	7	19	15	8	-	8	3	7	17
Tr. INTER/ INTRA	-	-	4	1	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
Generalização	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-
Cooperação	-	-	-	-	1	-	-	-	2	-	-	-	-	-	4	1	-	-	5	-	1	-	2	-
Alternância	-	-	23	1	3	-	1	-	10	2	1	-	17	-	2	-	1	-	5	-	2	-	43	-
Criação de palavras	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ENL	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Elaboração própria.



Quadro 148 – LEVANTAMENTO GERAL DO NÚMERO DE OCORRÊNCIAS DAS ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO POR PARTICIPANTE E LÍNGUA NA ATIVIDADE 3

ATIVIDADE III																
Estratégia \ Participante/Língua	P1		P2		P4		P5		P8		P9		P10		P11	
	LI	LP	LI	LP	LI	LP	LI	LP	LI	LP	LI	LP	LI	LP	LI	LP
Tr. INTER	6	1	6	6	10	-	9	4	14	5	14	7	3	-	11	-
Tr. INTRA	9	5	22	3	27	1	10	6	11	4	18	17	6	1	18	-
Tr. INTER/INTRA	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	1	-
Generalização	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
Cooperação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6	-	-	-
Alternância	3	-	7	-	3	-	6	3	-	-	-	-	5	-	3	-
Criação de palavras	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
ENL	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Elaboração própria.



## ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO

### **Termo de Consentimento para Participação em Pesquisa**

#### **Participante:**

---

**Pesquisadora responsável:** Aline Nunes de Sousa

**Orientadora de doutorado:** Ronice Müller de Quadros

**Título da pesquisa:** Educação plurilíngue para surdos: uma investigação do desenvolvimento da escrita em português (segunda língua) e inglês (terceira língua).

#### Introdução

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa de doutorado sobre o desenvolvimento da escrita em português segunda língua e inglês terceira língua, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal de Santa Catarina. Você está sendo convidado a participar desta pesquisa porque é surdo e usuário de Libras.

#### Por que esta pesquisa está sendo realizada?

O objetivo geral desta pesquisa é o de investigar as vantagens de um ambiente de ensino plurilíngue para surdos que estejam desenvolvendo a escrita em L2 (português) e L3 (inglês), tendo a LIBRAS como língua de instrução. Com isso, nós queremos colaborar com a minimização das dificuldades que professores e alunos enfrentam no dia-a-dia das aulas de língua não materna para surdos, contribuindo de forma efetiva com a melhoria da educação de surdos no Brasil, além de ajudar a promover a inclusão social das pessoas surdas no que diz respeito ao acesso significativo ao aprendizado da língua oficial de nosso país – o português – e da língua estrangeira de maior alcance sócio-político atualmente – o inglês. Além disso, a presente pesquisa visa contribuir para o conhecimento da área de ensino/aprendizagem de

L3 – área recente e pouco investigada no Brasil e, em certa proporção, também no mundo.

Quais são os procedimentos do estudo? O que será solicitado a mim ser feito?

Se você autorizar a sua participação neste estudo, você deverá ceder suas produções textuais (atividades de produção textual realizadas em sala em Libras, português e inglês, interações escritas registradas no Moodle, no Facebook e nos e-mails trocados entre a professora e os alunos do curso), produzidas durante o Curso Básico de Inglês Escrito para Surdos, realizado entre abril de 2012 e abril de 2013, bem como os dados escritos do questionário de sondagem e os dados em vídeo das entrevistas de final de módulo. Você deve indicar no *Termo de Cessão de Filmmagens* a seguir qual exatamente é o dado que você está cedendo.

Quais os riscos ou inconveniências de minha participação neste projeto?

A participação neste projeto não apresenta nenhum risco, nem de nível mínimo da vida diária. A única questão que você deve considerar é a visualização de sua imagem em vídeo no momento da transcrição de sua entrevista em Libras bem como de suas produções textuais em Libras por pessoas que venham a ser colaboradoras na transcrição dos dados deste projeto. Além disso, os dados da entrevista e das produções textuais em Libras poderão ser apresentados em eventos científicos e publicações (inclusive a tese de doutorado), caso seja permitido por você.

Quais os benefícios do estudo?

Este estudo não deverá beneficiar você diretamente, mas a sua participação certamente contribuirá para a melhoria da vida das pessoas surdas no Brasil, pois o estudo da sua produção vai nos ajudar a compreender melhor como funciona um ambiente plurilíngue de ensino de línguas para surdos, beneficiando a educação de surdos no nosso país e as pesquisas em ensino de português como segunda língua e inglês como terceira língua.

Você receberá algum pagamento para a sua participação? Há custos para participar da pesquisa?

Você não receberá nenhum pagamento, mas também não terá nenhum custo.

Como as minhas informações pessoais estarão resguardadas?

Caso você queira, poderemos dar-lhe um pseudônimo substituindo o seu nome e informações pessoais na identificação da gravação, independentemente de sua imagem aparecer na gravação. Você indicará essa informação no *Termo de Cessão de Filmagens*.

Outras pessoas poderão ter acesso ao material de suas gravações em vídeo para colaborar na transcrição dos dados, mas apenas mediante cadastro prévio no qual, além de detalharem seus vínculos institucionais, deverão encaminhar um termo de responsabilidade dando ciência aos critérios que devem ser observados para a utilização dos dados.

O pesquisador responsável por essa pesquisa poderá fazer apresentações e publicações (inclusive a tese de doutorado) com os resultados do estudo, mas sem apresentar as suas informações pessoais, caso você assim solicite. Com relação à sua imagem nas produções textuais em Libras, ela poderá ser veiculada nessas apresentações e publicações – caso você assim permita –, tendo em vista que o estudo também se interessa por traçar um paralelo entre os dados em português/inglês e em Libras.

Eu posso interromper a minha participação na pesquisa e quais os meus direitos?

Caso você consinta com os termos deste documento e confirme a participação neste estudo, os seus dados ficarão à disposição da pesquisadora responsável e de sua orientadora durante a pesquisa de doutorado e para futuras pesquisas após o término do doutorado, as quais poderão dar continuidade ao estudo.

A quem eu recorro para obter informações sobre dúvidas que eu possa ter sobre o estudo?

Você pode entrar em contato conosco a qualquer momento. Estaremos disponíveis para responder a qualquer dúvida que possa surgir sobre este estudo. Se você tiver mais perguntas sobre o projeto ou se você tiver algum problema relacionado com a pesquisa, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo estudo ou com sua orientadora de doutorado:

**Aline Nunes de Sousa (Doutoranda)**

Email: [aline.fortaleza.ce@gmail.com](mailto:aline.fortaleza.ce@gmail.com) / [alinesousa@cce.ufsc.br](mailto:alinesousa@cce.ufsc.br)

Celular: (48) 9635-8403

Fone profissional: (48) 3721-6447 (Sala de Trabalho)

Instituição a qual está veiculada como aluna de doutorado:

Programa de Pós Graduação em Linguística / Centro de Comunicação e Expressão / UFSC

**Prof. Ronice Müller de Quadros (Orientadora de Doutorado)**

Email: [ronice.quadros@ufsc.br](mailto:ronice.quadros@ufsc.br)

Celular: (48) 8454-4041

Fone profissional: (48) 3721-6447 (Sala de Trabalho) / 3721-9704 (Departamento) / (48) 3721-9581 (Programa de Pós-Graduação em Linguística)

Lotação como Servidora: Departamento de Artes e Libras / Centro de Comunicação e Expressão / UFSC

**Termo de Consentimento**

Eu li este termo de consentimento e decidi que vou participar do projeto acima descrito. Ficaram claras as implicações da minha participação nesta pesquisa. Eu entendo que não poderei interromper a minha aceitação de participação na pesquisa, uma vez aceito o presente termo de consentimento. Minha assinatura também indica que eu recebi uma cópia deste documento em língua portuguesa (de forma impressa).

_____ Nome do informante	_____ Assinatura do informante	_____ Data da Assinatura
_____ Nome do pesquisador	_____ Assinatura do pesquisador	_____ Data da Assinatura

## Termo de cessão de dados escritos e em vídeo

**Colaborador:**

-----

**Pesquisadora responsável:** Aline Nunes de Sousa

**Orientadora de doutorado:** Ronice Müller de Quadros

**Título da pesquisa:** Educação plurilíngue para surdos: uma investigação do desenvolvimento da escrita em português (segunda língua) e inglês (terceira língua).

**\*\*ATENÇÃO\*\***

A sua privacidade é muito importante. Por causa disso, seus dados pessoais jamais serão veiculados nesta ou em outras pesquisas que utilizarem as suas filmagens, caso você assim determine.

Dado(s) cedido(s):

1. Atividades de produção textual realizadas em Libras e gravadas em vídeo

Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

2. Atividades de produção textual realizadas por escrito em português

Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

3. Atividades de produção textual realizadas por escrito em inglês

Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

4. Interações escritas registradas no Moodle do curso

Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

5. Interações escritas registradas no Facebook do curso

Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

6. Interações escritas registradas nos e-mails trocados entre a professora pesquisadora e os alunos do curso

Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

7. Dados escritos do questionário de sondagem

Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

8. Dados em vídeo das entrevistas de final de módulo

Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

9. Você deseja que seja criado um pseudônimo para ocultar a sua identidade pessoal quando os seus dados se tornarem objeto de pesquisa?

Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

10. Você permite que as suas filmagens sejam transcritas por colaboradores da presente pesquisa?

Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

11. Você permite que fotos e trechos de suas filmagens sejam utilizados para apresentar os resultados de pesquisas em publicações científicas, em eventos acadêmicos e em materiais didáticos relativos ao ensino de inglês para surdos?

Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

12. Podemos continuar utilizando as suas filmagens para as finalidades acima indicadas após o término da pesquisa de doutorado e por tempo indefinido?

Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

_____ Nome do informante	_____ Assinatura do informante	_____ Data da Assinatura
-----------------------------	-----------------------------------	-----------------------------

_____ Nome do pesquisador	_____ Assinatura do pesquisador	_____ Data da Assinatura
------------------------------	------------------------------------	-----------------------------